

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

MGR. IVANA RUMPELOVÁ

**INTEGRACE PRVKŮ VÝTVARNÉ VÝCHOVY
V LITERÁRNÍ VÝCHOVĚ
(SE ZAMĚŘENÍM NA NIŽŠÍ SEKUNDÁRNÍ VZDĚLÁVÁNÍ)**

DISERTAČNÍ PRÁCE

VEDOUCÍ PRÁCE: MGR. MILAN POLÁK, Ph.D.

OLOMOUC 2010

Prohlašuji, že jsem disertační práci vypracovala sama a že jsem použila uvedenou literaturu a prameny.

V Olomouci dne 27. ledna 2010

.....
Mgr. Ivana Rumpelová

Děkuji Mgr. Milanu Polákovi, Ph.D., za odborné vedení práce.

OBSAH

ÚVOD	7
1. Interdisciplinarita, integrace	10
1.1 Vymezení pojmů	10
1.1.1 Interdisciplinarita	11
1.1.2 Integrace	13
1.2 Vymezení základních pojmů disertační práce	16
2. Pojetí integrace v českých kurikulárních dokumentech	17
2.1 Integrované kurikulum	18
2.2 Národní program rozvoje vzdělávání v České republice	20
2.3 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání	22
2.3.1 Integrace literární výchovy a výtvarné výchovy	23
2.3.2 Průřezová témata	25
2.3.3 Význam interdisciplinárního přístupu pro rozvoj klíčových kompetencí žáka	27
2.4 Interdisciplinární přístup v nižším sekundárním vzdělávání	30
2.4.1 Školní vzdělávací program	31
2.4.2 Problémy zavádění integrované výuky	32
2.5 Učebnice	35
3. Aktuální přístupy k integraci prvků výtvarné výchovy v literární výchově v pedagogickém výzkumu	39
3.1 Vladimír Spousta	39
3.1.1 Stylové příbuznosti základních uměleckých druhů	39
3.1.2 Názory učitelů na integraci základních druhů umění	40
3.2 Bohuslav Hoffmann	43
3.3 Výtvarná pedagogika	45
3.3.1 Igor Zhoř, interdisciplinarita a akční umění, projekty	45
3.3.2 Hana Babyrádová, propojení literatury a výtvarného umění v symbolu a rituálu	48
3.3.3 Jan Slavík, Interdisciplinární přístup v artefietice	51

4. Pojetí integrace v nižším sekundárním vzdělávání ve Francii	54
4.1 Zdůvodnění volby Francie pro realizaci výzkumu	55
4.2 Francouzský vzdělávací systém	56
4.2.1 Hlavní principy	57
4.2.2 Stručná charakteristika	58
4.2.3 Collège	59
4.3 Pojetí interdisciplinarit a integrace ve francouzském školství	60
4.3.1 Vymezení pojmů interdisciplinarita a integrace v odborných publikacích	61
4.3.2 Stručný vývoj interdisciplinárního přístupu ve vzdělávání od 2. poloviny 20. století	64
4.3.3 Integrace výtvarné a literární výchovy ve vybraných publikacích.....	65
4.4 Pojetí integrace ve vybraných kurikulárních dokumentech	67
4.4.1 Code de l'éducation	68
4.4.2 Učebnice francouzského jazyka	69
4.5 Srovnávací pedagogika	72
4.5.1 Základní charakteristika srovnávací pedagogiky	73
4.5.2 Přínos srovnávací pedagogiky	74
4.5.3 Problém srovnatelnosti pedagogických jevů	75
5. Názory a postoje žáků k integraci prvků výtvarné výchovy v literární výchově	77
5.1 Realizace výzkumu	78
5.1.1 Výzkumná metoda dotazníku	79
5.1.2 Charakteristika výzkumného souboru	80
5.1.3 Podmínky výzkumu	80
5.1.4 Metody zpracování dat	81
5.2 Výsledky a jejich interpretace	82
5.2.1 Prezentace výsledků vybraných obsahových položek	82
5.2.2 Prezentace výsledků vztahujících se ke zkoumaným aspektům	87
5.2.3 Shrnutí	94
5.3 Výzkum realizovaný v severní Francii	96
5.3.1 Podmínky výzkumu	96
5.3.2 Problémy česko – francouzského srovnávání	97

5.3.3 Česko – francouzské srovnání získaných výsledků	97
5.3.4 Shrnutí	105
6. Integrace prvků výtvarné výchovy ve vybraných učebnicích	
literární výchovy	108
6.1 Výběr učebnic	108
6.2 Zvolené výzkumné metody	110
6.2.1 Klasifikace neverbální informace se zaměřením na obrazové kategorie	112
6.2.2 Analýza funkce obrazu z hlediska interakce obraz – text	114
6.2.3 Analýza způsobů integrace výtvarné výchovy v otázkách a v úkolech vztahujících se k literárnímu textu a k neverbální informaci	116
6.3 Shrnutí	120
7. Způsoby integrace prvků výtvarné výchovy v literární výchově	124
7.1 Umělecké podvojnosti	126
7.1.1 Umělecké slohy a směry	127
7.1.2. Umělci a umělecká díla	132
7.1.3 Žák a výtvarné umění	133
7.2 Výtvarné techniky	136
7.2.1 Tradiční výtvarné techniky	136
7.2.2 Krize dětského výtvarného projevu	137
7.2.3 Intermediální postupy	139
7.3 Literárně – výtvarná souhra	143
7.3.1 Ilustrace, komiks, přesahy k jiným druhům umění	144
7.3.2 Experimenty se slovem a obrazem	146
8. Závěry a doporučení pro pedagogickou praxi	151
8.1 Teoretická část	151
8.2 Výzkumná část	154
Seznam literatury a pramenů	159
Přílohy (6 listů)	173
Anotace, Abstract, Annotation	

Úvod

České školství prochází rozsáhlou reformou ovlivněnou aktuálními principy kurikulární politiky. Do škol se postupně zavádí nové kurikulární dokumenty. Jedním z nich je Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Využíváním možností mezipředmětových vztahů, stanovením průřezových témat a doporučením projektové výuky se Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání připojuje k současnému trendu interdisciplinárního přístupu ve vzdělávání. Jeden z možných způsobů jak efektivně propojovat poznatky a dovednosti žáků se nabízí v rámci uměnovýchobných vzdělávacích oborů: Český jazyk a literatura a Výtvarná výchova.

Téma disertační práce bylo zvoleno nejen na základě odborného zaměření a pedagogické praxe autorky, ale také na základě jejího bližšího seznámení s danou problematikou v odborné literatuře a během předvýzkumu. Existuje velmi málo českých pedagogických výzkumů zabývajících se propojením literární a výtvarné výchovy, natož integrací prvků výtvarné výchovy v učebnicích literární výchovy. Podobný nedostatek se objevuje ve výzkumech názorů a postojů žáků k integraci výtvarné výchovy v literární výchově nebo ve výzkumech zabývajících se touto problematikou v česko – francouzském srovnání, což by mohlo obohatit český pedagogický výzkum daného tématu o tzv. pohled zvenčí.

Při hledání souvislostí mezi literární výchovou a výtvarnou výchovou, literaturou a výtvarným uměním jsme stanovili hlavní inspirační zdroje: odborná literatura, kurikulární dokumenty, analýza učebnic, názory a postoje žáků, česko – francouzské srovnání. Na základě tohoto vymezení jsme uspořádali disertační práci do příslušných kapitol.

V první kapitole se zabýváme různými přístupy teoretického vymezení interdisciplinarit a integrace a představujeme vymezení základních pojmů, které se objevují v naší disertační práci. V rámci druhé kapitoly prezentujeme pojetí integrace výtvarné a literární výchovy v českých kurikulárních dokumentech se záměrem poukázat na reálné možnosti využití integrace prvků výtvarné výchovy v literární výchově stanovené a doporučené v těchto dokumentech. Třetí kapitola se věnuje představení aktuálního přístupu ke zmíněné integraci v současném pedagogickém výzkumu, především ve výtvarné pedagogice.

Ve čtvrté kapitole dochází k zužitkování poznatků a postřehů zahraničního studijního pobytu autorky disertační práce. Popisujeme pojetí integrace ve francouzském nižším sekundárním vzdělávání. Zabýváme se představením francouzského vzdělávacího systému, hlavními idejemi francouzského školství, francouzskými kurikulárními dokumenty a odbornou literaturou se zřetelem ke stanovené problematice disertační práce. V závěru této kapitoly se věnujeme problematice srovnávací pedagogiky.

V páté a šesté kapitole popisujeme výzkum, který se uskutečnil v českých a francouzských školách. Na základě stanoveného hlavního cíle této disertační práce: *Zjistit, zkoumat a představit způsoby integrace prvků výtvarné výchovy v literární výchově v nižším sekundárním vzdělávání v České republice* jsme se rozhodli použít výzkumné metody dotazníku a analýzy učebnic. Dotazníkového šetření se zúčastnilo 466 českých respondentů a 237 francouzských respondentů. S pomocí zmíněných výzkumných metod jsme hledali odpovědi na otázky: Jaké jsou názory a postoje žáků na integraci výtvarné výchovy v literární výchově? Které aspekty mohou ovlivnit kladný vztah žáků k integraci prvků výtvarné výchovy v literární výchově? Jaké způsoby integrace výtvarné výchovy by si žáci přáli začlenit do výuky literární výchovy? Existuje rozdíl mezi přístupem českých a francouzských žáků k integraci výtvarné výchovy v literární? Naslouchání přáním těch, kteří jsou hlavním subjektem výchovy a vzdělávání, považujeme za velmi důležité pro efektivnější zavádění interdisciplinárního přístupu ve výuce, a tím realizaci jedné z hlavních idejí probíhající reformy českého školství.

Pro zjištění způsobů integrace výtvarné výchovy ve vybraných učebnicích bylo nutné použít takové metody, které by dokázaly rozpoznat prvky výtvarné výchovy v učebnicích a následně je klasifikovaly. Zvolili jsme výzkumné metody: 1. Klasifikace neverbální informace se zaměřením na obrazové kategorie, 2. Analýza funkce obrazu z hlediska interakce obraz – text, 3. Analýza způsobů integrace prvků výtvarné výchovy v otázkách a v úkolech vztahujících se k literárnímu textu. Pomocí daných metod jsme našli odpovědi na otázky: Dochází ve vybraných českých učebnicích literární výchovy k integraci výtvarné výchovy? Jaké způsoby integrace výtvarné výchovy jsou zastoupeny ve zkoumaných českých a francouzských učebnicích literární výchovy? Mohou být způsoby integrace výtvarné výchovy prezentované ve vybraných francouzských učebnicích podnětem pro českou pedagogickou praxi?

Zjišťovali jsme rovněž, zda existuje nějaký vztah mezi vyšší mírou zastoupení integrace výtvarné výchovy v učebnicích literární výchovy a kladným přijímáním této integrace za strany žáků.

V sedmé kapitole dochází ke shrnutí všech poznatků z kapitol předešlých. V této části disertační práce představíme rozmanité způsoby integrace prvků výtvarné výchovy v literární výchově. Zjištěné způsoby integrace prvků výtvarného výchovy v literární výchově jsme rozdělili do tří hlavních oblastí a osmi skupin:

- I. Umělecké podvojnosti: 1. Umělecké slohy a směry, 2. Umělci a umělecká díla,
- II. Výtvarné techniky: 3. Tradiční výtvarné techniky, 4. Intermediální postupy,
- III. Literárně – výtvarná souhra: 5. Ilustrace, 6. Komiks, 7. Experimenty se slovem a obrazem, 8. Přesahy do jiných druhů umění.

Kapitola je doplněna konkrétními nápady, jak pracovat s integrací prvků výtvarné výchovy, z nichž některé jsou uvedeny v příloze.

V závěrečné kapitole shrnujeme získané poznatky a nabízíme způsoby jejich možného využití v rámci pedagogické praxe v nižším sekundárním vzdělávání.

Rozdíly mezi jazykem mluveným nebo psaným a ostatními jazyky – výtvarnými nebo hudebním – jsou velmi hluboké, ale ne tolik, aby nám daly zapomenout, že všechny jsou v podstatě jazykem: výrazovými systémy, obdařenými schopností znamenat a sdělovat. Malíři, hudebníci, architekti, sochaři a ostatní umělci neužívají prvků podstatně odlišných od těch, jichž užívá básník. Jejich jazyky jsou rozdílné, ale jsou jazykem. A je snazší překládat aztécké básně do jejich architektonických a sochařských ekvivalentů než do španělštiny.

Octavio Paz ¹

1. Interdisciplinarita, integrace

1.1 Vymezení pojmů

Na konci 20. století dochází k tzv. restrukturačnímu poznání (Mestenhauser, Walterová, 1993), jež je důsledkem změn ve společnosti. Mění se způsob uvažování, práce s informacemi, více než dříve se prosazuje prolínání tradičních vědeckých disciplín a uplatňují se metody vypůjčování z jiných oblastí poznání. Přírodním důsledkem těchto změn je zvýšené užívání interdisciplinárního přístupu nejen v pedagogickém výzkumu, ale i v pedagogických vědách a jim příbuzných oborech. *Interdisciplinaritě byla přisouzena přednostní funkce v řešení reálných společenských problémů a ozřejmena byla smysluplnost produkování nových vědeckých poznatků směřujících k sjednocení vědy.*²

Interdisciplinární přístup není objevem 20. století. Jeho počátky nalezneme v myšlenkách sjednocené vědy či syntetického nazírání světa u Platóna a Aristotela. Idea jednoty poznání byla dále prosazována zejména v díle renesančních humanistů. Mezi tzv. interdisciplinární myslitele (Spousta, 1997) bývají řazeni J. A. Komenský, F. Rabelais či I. Kant. Se samotným pojmem interdisciplinarita se však setkáváme až na počátku 20. století. Vliv na rozšíření zájmu o interdisciplinární přístup ve vědeckém výzkumu měly např. moderní pedagogické reformy, aplikovaný výzkum, spolupráce mezi jednotlivými vědeckými disciplínami nebo interdisciplinární hnutí.

² MESTENHAUSER, J., WALTEROVÁ, E. 1993, s. 363.

Vědečtí pracovníci volí v současné době interdisciplinární přístup při zkoumání vztahů mezi vědeckými disciplínami, vyučovacími předměty nebo při výzkumech, které přesahují hranice jedné disciplíny. Interdisciplinarita je rovněž známá v pedagogické praxi, učitelé a žáci se s ní setkávají ve formě tzv. mezipředmětových vztahů, průřezových témat nebo projektů.

1.1.1 Interdisciplinarita

Interdisciplinárinní přístup (z angl. interdisciplinarity/transdisciplinarity approach) bývá charakterizován rozmanitými způsoby. Jelikož se jedná o pojem poměrně rozsáhlý, lze nalézt množství nejrůznějších pohledů na jeho teoretické vymezení. Interdisciplinaritou a problematikou integrace se v českém prostředí po roce 1989 zabývají např. J. Mestenhauser a E. Walterová, V. Spousta, A. Rakoušová nebo L. Podroužek.

V Pedagogickém slovníku (2009, s. 111) je interdisciplinární přístup charakterizován jako: 1. *Způsob objasňování spojující poznatky a metody několika vědních disciplín, který je v současné pedagogické vědě a výzkumu důležitým metodologickým principem.* 2. *Didaktický přístup prosazující ve výuce mezipředmětové vztahy, zadávání speciálních úloh propojujících poznatky z různých předmětů, týmové vyučování, vytváření tzv. integrovaných vyučovacích předmětů, tvorbu integrovaných učebnic aj.*³

J. Mestenhauser a E. Walterová, (1993, s. 363, 364) popisují čtyři způsoby, kterými bývá interdisciplinarita definována:

1. Příklady forem integrace realizované v rámci vědních oborů (historie, pedagogika), v oblasti reality (kultura, jazyk, komunikace) nebo jako problémy reality (důsledky globalizace).
2. Motivací, která je dána vysvětlením potřebnosti integrace nutné k dosažení celistvého poznání a získání širšího rozhledu nutného při řešení interkulturních problémů nebo otázek vzdělávání, které *jsou vždy interdisciplinární.*
3. Představením principů a procesů integrace mezi disciplínami, např. v rovině metodologické, jako vypůjčování různých metod, pojmů, teoretických poznatků; jiným způsobem je například spojení různých disciplín (estetika).
4. Odlišením úrovně integrace (terminologická hierarchie), kdy se stanoví protiklady multidisciplinarita x interdisciplinarita nebo interdisciplinarita x transdisciplinarita, díky kterým se jednoduše vymezí, co interdisciplinarita je a co není tak, že se

definují pojmy užívané v daných protikladech. V rámci multidisciplinarity nejsou jednotlivé disciplíny skutečně propojeny a navzájem se neobohacují. Zato transdisciplinarita představuje naprosté rozbití hranic a porušení zákonitostí všech zúčastněných vědeckých oborů.

Interdisciplinarita je J. Mestenhauserem a E. Walterovou (1993) charakterizována jako propojení zúčastněných (blízkých) disciplín vyžadující komplexní přístup, společně definované pojmy a metodologii výzkumu, odborné pracovníky vyškolené pro práci v integrovaném týmu, tvořivou atmosféru, prostor pro diskusi při řešení společného problému.⁴

Mezi blízkými vědeckými disciplínami existují rozmanité vztahy, jež se přirozeně odrážejí také ve vztazích mezi vyučovacími předměty. Ty představují dětskému vnímání lépe pochopitelné reprezentanty jednotlivých vědních oborů (didaktická transformace). V. Spousta poukazuje na důležitost mezipředmětových souvislostí (*Integrace základních druhů umění*, 1997, s. 26) nejen v rámci propojení učiva různých vyučovacích předmětů, ale také v rámci: *kultivace různých složek osobnosti vychovávaného v různých sférách společenského života*. V. Spousta názorně popisuje interdisciplinární přístup na základě schématu Eurelových kruhů, kdy nejrůznější disciplíny nahlízejí společně zkoumanou realitu z různých úhlů pohledu.

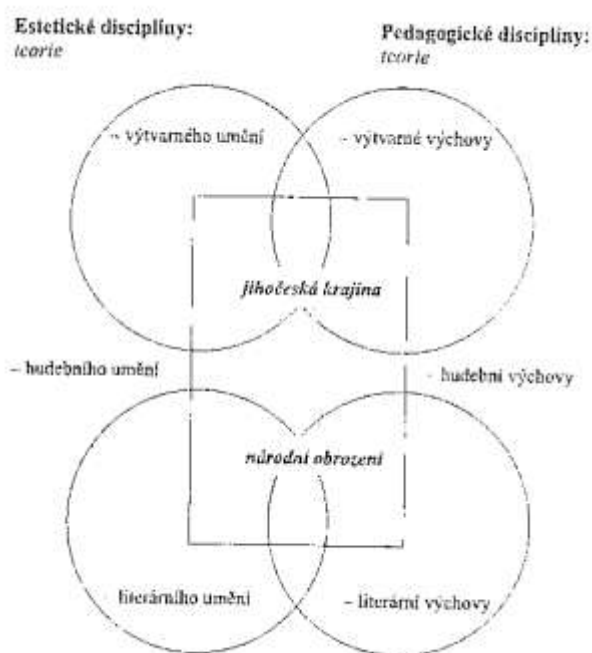


Schéma Eurelových kruhů, V. Spousta (1997, s. 21)

Vztah mezi předmětem zkoumání a vědními obory, které jej zkoumají, V. Spousta charakterizuje jako *překrývání a prolínání zájmových sfér*. Schéma znázorňuje vzájemný vztah mezi teoretickými obory uměnovědnými: teorie hudebního, výtvarného a literárního umění, a uměnovýchovnými (speciální disciplíny pedagogiky): teorie hudební, výtvarné a literární výchovy.

1.1.2 Integrace

S interdisciplinárním přístupem v pedagogické vědě i školní praxi úzce souvisí pojem integrace (z lat. integratio), který nalézáme v samotném názvu disertační práce. Integrace bývá charakterizována třemi způsoby: v rámci integrované školy, integrovaného vzdělávání nebo integrované výuky (L. Podroužek, 2002, s. 11)⁵:

1. Integrovaná škola je nejčastěji chápána jako typ školy, kde *dochází k propojení různých stupňů a typů školního vzdělání v jednu organizační jednotku*, např. propojení mateřské školy a prvního stupně základní školy. Takové propojení umožní žákům větší plynulost při přechodu na vyšší stupeň vzdělávání. Za integrované bývají rovněž považovány ty školy, které provádějí integrované vzdělávání (Pedagogický slovník, 2003, s. 87).
2. Integrované vzdělávání bývá charakterizováno jako zapojení hendikepovaných žáků nebo žáků se zvláštními vzdělávacími potřebami do výuky ve třídách běžných škol s cílem umožnit jim přirozeně komunikovat s jejich vrstevníky. Tato integrace většinou probíhá jako začlenění jednoho integrovaného žáka do běžné třídy nebo v podobě vytvoření specializované třídy v rámci školy.
3. *Integrovaná výuka je chápána ve smyslu spojení (syntézy) učiva jednotlivých učebních předmětů nebo kognitivně blízkých vzdělávacích oblastí v jeden celek s důrazem na komplexnost a globálnost poznávání, kde se uplatňuje řada mezipředmětových vztahů. Integrovaná výuka tak není založena na vybraných oblastech vzdělání či učebních předmětech, tj. na předmětovém kurikulu, ale vychází z tzv. integrovaného kurikula.* (L. Podroužek, 2002, s. 11)

⁵ PODROUŽEK, L. *Integrovaná výuka na základní škole*. 2002, s. 18

V Pedagogickém slovníku (2009, s. 107) je integrovaná výuka charakterizovaná jako: *Výuka realizující mezipředmětové vztahy a spojení teoretických činností s praktickými v následujících hlavních formách: 1. integrované předměty nebo kurzy; 2. moduly nebo témata zařazované jako součást více předmětů; 3. projekty spojující poznatky z více předmětů s praktickými zkušenostmi a produktivními činnostmi; 4. formou integrovaných dnů, kdy celá škola realizuje jedno společné téma.*

Různé definice integrace chápané ve smyslu integrované výuky hovoří buď o kompletním propojení obsahu učiva všech vyučovacích předmětů, jako například u „integrované tematické výuky“⁶, o sloučení charakterově příbuzných předmětů (estetická výchova) nebo o pronikání některých prvků (témat, metod, vyjadřovacích prostředků) jednoho předmětu do druhého. Integrovanou výuku lze v širším pojetí popsat jako (V. Podroužek, 2002, s. 11 – 13): 1. konsolidování učiva, 2. koncentrování učiva a 3. koordinaci učiva.

1. Konsolidování učiva ve smyslu *sjednocení, ustálení obsahu různých vzdělávacích předmětů*, které využívá pouze bilaterální vazby mezi předměty. Jedná se o vnější integraci, kdy dochází ke spojování učebních předmětů z podobných kognitivních oblastí, např. řazení témat jednotlivých předmětů za sebou. Předměty však nejsou skutečně vzájemně propojeny (jako na příklad v estetické výchově).

2. Koncentrování učiva je prezentováno jako *soustředění a řešení určitého problému současně z různých hledisek jednotlivých vědních oborů*. Jedná se tedy o vnitřní integraci, při které jsou poznatky z blízkých vědních oborů propojeny a sjednoceny v jeden samostatný učební předmět. V něm dochází ke vzájemnému propojení jednotlivých disciplín mezioborovými a multilaterálními vztahy, což umožňuje pochopit žákům zkoumanou problematiku komplexně, a získat tak ucelené poznatky. (Jako příklad může sloužit propojení pohledů na vodu z hlediska literatury, výtvarné výchovy, biologie, zeměpisu, hudební výchovy aj.)

⁶ *Integrovaná tematická výuka (ITV) – název mozkově kompatibilního, plně integrovaného výukového modelu Susan Kovalikové. Model sestává z celoročního tématu, přibližně měsíčních podtémat, tematických částí, klíčového učiva, aplikačních úkolů a společenských aktivit.*

3. Koordinace učiva patří mezi vnitřní typy integrace (A. Rakoušová, 2008, s. 21). Je chápána jako *součinnost a spolupráce*, při které dochází k *využívání a aplikování obsahu nebo formy jednoho učebního předmětu druhým*, přičemž by však nemělo dojít k narušení obsahu prvního předmětu. (Jde na příklad o součinnost obsahu a forem výtvarné výchovy v literární výchově, vyhledávání vztahů mezi tématy jednotlivých předmětů.)

A. Rakoušová (*Integrace obsahu vyučování*, 2008) považuje koordinaci učiva za nejvyšší úroveň koordinace obsahu vzdělávání. Integraci charakterizuje jako: *záměrné, vědomé vytváření průniku vazeb mezi jednotlivými poznatky v obsahu vzdělávání učitele a využívání poznatků z různých vzdělávacích oborů a z vlastní zkušenosti žákem při řešení problémů v procesu vnitřní integrace obsahu vzdělávání ve vzdělávací praxi...*⁷

Aurorka popisuje tři dimenze, které utváří pedagogickou integraci obsahu vyučování: integrace didaktická (ze strany učitele), psychologická (ze strany žáka) a obsahová (ze strany obsahu učiva). Integraci dále dělí na integraci horizontální, při které dochází k propojení žakových poznatků a dovedností z různých vzdělávacích předmětů v ročníku, a integraci vertikální, kdy se jedná o propojení poznatků a dovedností získaných jak ve školním prostředí, tak mimo školu, v každodenní praxi.

⁷ RAKOUŠOVÁ, A. 2008, s. 17.

1.2 Vymezení základních pojmů disertační práce

(interdisciplinarita, integrace, nižší sekundární vzdělávání, prvky výtvarné výchovy)

Vzhledem k rozmanitosti teoretických vymezení interdisciplinarity a integrace v českém nižším sekundárním vzdělávání považujeme za nutné prezentovat jejich pojetí v rámci této disertační práce.

Interdisciplinaritu pojmáme v užším smyslu jako didaktický přístup uplatňující ve výuce mezipředmětové vztahy (Pedagogický slovník, 2003, s. 91), který umožňuje žákům využívat a propojovat poznatky z více předmětů.

Pojem integrace chápeme v souvislosti s přístupy integrované výuky (Podroužek, 2002, s. 11), která využívá možností mezipředmětových vztahů a propojuje učivo jednotlivých učebních předmětů nebo vzdělávacích oblastí s důrazem na komplexnost a globálnost poznávání. Integraci tedy nepojmáme ve smyslu integrovaného vzdělávání, které ji vnímá jako zapojení žáků se zvláštními vzdělávacími potřebami do procesu běžných škol.

Nižší sekundární vzdělávání (lower secondary education) považujeme podobně jako J. Průcha (*Srovnávací pedagogika*, 2006, s. 73) za jednu ze dvou částí českého základního vzdělávání. Základní vzdělávání je zahájeno primárním vzděláváním, které představuje první stupeň základních škol, na něj navazuje nižší sekundární vzdělávání, jež odpovídá druhému stupni základních škol a prvním čtyřem ročníkům víceletých gymnázií. Jedná se tedy o úroveň vzdělávání (ISCED 2) stanovenou v Mezinárodní normě pro klasifikaci ve vzdělávání (International Standart Classification of education).

Samotný výraz „prvky výtvarné výchovy“ je nejednoznačný a vyžaduje určitý popis. Přesné vymezení hranic tohoto výrazu není možné, tak jako není možné ohraničit pole působení výtvarného umění a výtvarné výchovy. Pro účely disertační práce však budeme tímto výrazem označovat vše, co souvisí s výtvarnou pedagogikou, vzdělávacím oborem Výtvarná výchova, s teorií a historií výtvarného umění nebo s tzv. vizuální složkou učebnic. Jedná se o všechna vizuálně obrazná vyjádření a prostředky, které nás obklopují a které mají mimo jiné vliv na rozvíjení vizuální gramotnosti. Budeme hledat a představíme ty prvky výtvarné výchovy, které se dají využít při výuce literární výchovy v nižším sekundárním vzdělávání.

*Učí-li se dítě pořádat svou zkušenost pomocí estetického citění,
pak je jasné, že výchova by měla postihovat a rozvíjet takové estetické city.
Ale je ohromný rozdíl mezi uznáním tohoto faktu a jeho praktickým použitím.*

Herbert Read⁸

2. Pojetí integrace v českých kurikulárních dokumentech

České školství prodělává rozsáhlou reformu ovlivněnou novými principy kurikulární politiky zformulovanými v *Národním programu rozvoje vzdělávání* (tzv. Bílé knize) a zakotvenými ve školském zákoně. Do všech typů škol se postupně zavedl a zavádí nový systém kurikulárních dokumentů, k nimž patří také Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (dále RVP ZV). Jelikož se jedná o dokument, který mj. specifikuje úroveň klíčových kompetencí, kterých by měli žáci dosáhnout, nebo jasně stanovuje vzdělávací obsah – očekávané výstupy a učivo jednotlivých předmětů, považovali jsme za nutné zkoumat nejen tento dokument, ale také ty kurikulární dokumenty, které vedly k jeho vzniku nebo které z něj nějakým způsobem vychází. Cílem této kapitoly je prezentovat jak obecné pojetí interdisciplinárního přístupu, tak konkrétní provázanost vztahů mezi předměty literární výchova a výtvarná výchova v kurikulárních dokumentech státní a školní úrovně. Budeme se také zabývat kurikulárními dokumenty na tzv. žákovské úrovni (podpůrné kurikulum⁹), které představují učebnice literární výchovy pro 2. stupeň základních škol a víceletá gymnázia.

⁹ J. Maňák rozlišuje předepsané kurikulum (oficiální dokument) a podpůrné kurikulum (učební materiály). In PODROUŽEK, L. 2002, s. 9.

2.1 Integrované kurikulum

Kurikulum (z lat. curriculum – běh, z angl. – učivo, školní osnova, rozvrh hodin)¹⁰ je v českém prostředí vnímáno jako pedagogický pojem teprve až od 90. let 20. století. Tento pojem zatím není jednoznačně definován a mezi českými pedagogickými odborníky nalezneme několik rozdílných přístupů týkajících se především rozdělení kurikula na jeho jednotlivé roviny, typy, formy. Kurikulum v pedagogických vědách zabírá poměrně velké pole působnosti, proto je obtížné vtěsnat jeho charakteristiku do jedné věty. Nejčastěji se setkáváme s názory (J. Skalková, J. Maňák, J. Průcha), že kurikulum v sobě obsahuje vše, s čím se žáci setkávají během výchovně – vzdělávacího procesu. Tedy nejen to, co tento proces ovlivňuje a utváří, ale také vše, co se podílí na jeho průběhu a následném zúročení získaných dovedností a poznatků v každodenním životě.

Kurikulum bývá vyjádřeno třemi způsoby (L. Podroužek, 2002, s. 8) jako:

1. vzdělávací program, plán, projekt na celorepublikové a školní úrovni,
2. průběh a vzdělávací obsah studia,
3. obsah veškeré zkušenosti, kterou žáci získají ve škole a v činnostech, které se ke škole vztahující, její plánování a hodnocení.

V Pedagogickém slovníku (2003) jsou charakterizovány tři roviny kurikula, které odpovídají výše zmíněným charakteristikám kurikula: 1. zamýšlené (plánované) kurikulum, 2. realizované kurikulum (ve školním prostředí), 3. kurikulum osvojené žáky. Na základě jednotlivých rovin kurikula autoři Pedagogického slovníku (2003) rozlišují tři typy kurikula:

1. formální kurikulum (stanovené cíle, obsah, prostředky, realizace vzdělávacího procesu, organizace vzdělávání, způsoby hodnocení a kontroly, s. 69),
2. neformální kurikulum (vzdělávací aktivity organizované školou a probíhající formou mimoškolních a mimotřídních aktivit, s. 129),
3. skryté kurikulum (vlastní zkušenosti žáků, které nejsou postižitelné ve vzdělávacích programech, např. klima školy, s. 200).

K dalším typům kurikula patří (L. Podroužek, 2002)¹¹ kurikulum v koncepční formě (dokument, koncepce), kurikulum v projektové formě (vzdělávací programy, učební plány, osnovy a učebnice), kurikulum v realizační formě (konkrétní učivo prezentované

žákům), kurikulum v rezultatové formě (co si žáci osvojili) a kurikulum v efektové formě (důsledky školního edukačního procesu v životě žáků).

Kurikulum lze rovněž rozlišit podle *způsobu koncipování obsahu a struktury vzdělávání* (L. Podroužek, 2002, s. 9) na předmětové kurikulum, které vychází z tradičního dělení získávání vědomostí a dovedností žáků podle jednotlivých vyučovacích předmětů, a integrované kurikulum. Tento typ kurikula integruje obsah a strukturu různých školních předmětů (např. český jazyk a literatura, cizí jazyk) do vzdělávacích oblastí (např. Jazyk a jazyková komunikace), umožňuje využívat principy integrované výuky a je založeno na multilaterálních vazbách v obsahu učiva, které napomáhají komplexnímu poznávání v souvislostech. V českém prostředí je integrované kurikulum tradičně uplatňováno především na 1. stupni základních škol (v rámci předmětů jako např. prvouka, vlastivěda), ve vyšších stupních vzdělávání převládá předmětové kurikulum (Pedagogický slovník (2003, s. 186). Situace se však pozvolna začíná měnit, mj. také tím, že současná reforma českého školství svým pojetím věnuje poměrně značný prostor pro interdisciplinární přístup, integraci předmětů a realizování integrovaného kurikula.

V rámci probíhající reformy českého školství se zavádí nový systém kurikulárních dokumentů týkajících se vzdělávání žáků od 3 do 19 let. Tyto veřejné dokumenty jsou vypracovány na dvou úrovních. Státní úroveň představuje jak Národní program rozvoje vzdělávání (tzv. Bílá kniha), tak rámcové vzdělávací programy (RVP). Na školní úrovni jsou to školní vzdělávací programy (ŠVP), které si jednotlivé školy vypracovávají samy v souladu s rámcovými vzdělávacími programy.

Jelikož tato disertační práce zkoumá problematiku integrace výtvarné výchovy v literární výchově v rámci nižšího sekundárního vzdělávání, budeme se dále zabývat těmi kurikulárními dokumenty v koncepční a projektové formě, které jsou určeny pro 2. stupeň základních škol a odpovídající ročníky víceletých gymnázií. Zaměříme se tedy na „předepsané kurikulum“ (oficiální dokumenty). Představíme pojetí interdisciplinárního přístupu v kurikulárních dokumentech státní úrovně (Národní program rozvoje vzdělávání v České republice, Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání) a v kurikulárních dokumentech školní úrovně (Školní vzdělávací program). Zabýváme se rovněž „podpurným kurikulem“, dokumenty na žákovské úrovni – konkrétně učebnicemi literární výchovy.

2.2 Národní program rozvoje vzdělávání v České republice

*Národní program rozvoje vzdělávání vznikl na základě usnesení vlády České republiky č. 277 ze dne 7. dubna 1999, která v něm – v návaznosti na programové prohlášení z července 1998 – schválila hlavní cíle vzdělávací politiky, které se staly východiskem nové Koncepce vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky...*¹²

Národní program rozvoje vzdělávání v České republice (tzv. Bílá kniha) vychází z odborných analýz a z výzkumů týkajících se hodnocení českého školství po roce 1989 z pohledu českých i zahraničních odborníků (např. *České vzdělávání a Evropa: Strategie rozvoje lidských zdrojů v České republice při vstupu do Evropské unie*, tzv. Zelená kniha¹³, 1999). Dalším impulsem pro vznik tohoto dokumentu byla veřejná diskuse nazvaná *Výzva pro deset milionů* (1999) týkající se problematiky rozvoje českého školství. tzv. Bílá kniha je závazný dokument, který se stal základem pro současnou rozsáhlou reformu českého školství týkající se celé školské soustavy (se všemi stupni a typy škol) a je to zároveň otevřený dokument, který má být pravidelně kriticky zkoumán, upravován a obnovován. Vychází z konceptu ucelené a integrující se vzdělávací soustavy ve své sociální, kulturní, politické, hospodářské a environmentální podmíněnosti (s. 8). Dokument je rozdělen do pěti částí. V první seznamuje s východisky a předpoklady rozvoje vzdělávací soustavy. Druhá část je zaměřena na problematiku regionálního školství (primárního a sekundárního vzdělávání). Třetí část se zabývá terciálním vzděláváním, čtvrtá část vzděláváním dospělých, mimoškolním a zájmovým vzděláváním. V poslední části – závěru jsou představeny hlavní strategické linie české vzdělávací politiky.

Nejvyšší úrovní nového vzdělávacího systému je státní program vzdělávání (národní kurikulum), ve kterém jsou nejen vyjádřeny hlavní zásady kurikulární politiky státu a závazné požadavky (vyplývající z tzv. Bílé knihy a školského zákona), ale jsou v něm rovněž stanoveny obecné cíle výchovy a vzdělávání, klíčové kompetence, kterých by měli žáci v různých stupních vzdělávání dosáhnout, a také vymezeny oblasti a obsahy vzdělávání nezbytné pro dosažení stanovených cílů.

¹² *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice* (Bílá kniha), 2001, s.7.

¹³ *České vzdělání a Evropa* (Strategie rozvoje lidských zdrojů při vstupu do Evropské unie), 1999.

Další úroveň kurikulárních dokumentů představují rámcové vzdělávací programy, které specifikují obecně závazné požadavky pro jednotlivé stupně a obory vzdělávání, vymezují rámec pro návrh učebních plánů a formulují pravidla pro tvorbu školních vzdělávacích programů.¹⁴

Nejnižší úroveň systému představují školní vzdělávací programy. Jedná se o kurikulární dokumenty, které si na základě odpovídajících rámcových vzdělávacích programů vytváří školy samy v rámci svých priorit a možností. Tzv. Bílá kniha předkládá čtyři oblasti doporučení, kterými by se měla řídit nejen tvorba rámcových vzdělávacích programů, ale i školních vzdělávacích programů, které z nich vychází.¹⁵

1. Realizovat navržený systém vzdělávacích programů na všech úrovních
2. Realizovat nové rysy v pojetí kurikula
3. Postupně zavádět výuku dvou cizích jazyků na všech typech škol
4. Vytvořit fond učebnic a dalších podpůrných materiálů

V doporučení pro realizaci nových rysů v pojetí kurikula tzv. Bílá kniha navrhuje (s. 38): *Uplatnit nové formy aktivní výuky, zejména projektovou výuku, různé formy mezipředmětové integrace, jako jsou mezipředmětová témata a projekty, i další formy mimotřídní činnosti. Využít tyto formy i při zavádění nových témat do kurikula.*

Národní program rozvoje vzdělávání v České republice je závazným dokumentem, který mimo jiné výrazně nabádá k různým formám integrace. V části zvané Základní vzdělávání se hovoří o současné tendenci (ve světě i u nás) k integrovanému přístupu ve vzdělávání. Školám je doporučeno zavést více volitelných předmětů a bohatou nabídku volnočasových aktivit, což umožní integraci vertikální. Integrace horizontální má být realizována např. v rámci integrace předmětů výukou v blocích a v projektech. Posílení integrace v rámci výuky se má realizovat především na základě rozvíjení mezipředmětových vazeb a výuky v integrovaných celcích. Za významný krok k zefektivnění užívání interdisciplinárního přístupu v českém školství (nižšího sekundárního vzdělávání) považujeme fakt, že Národní program rozvoje vzdělávání v České republice poukazuje na důležitost přípravy učitelů pro efektivní využívání možností integrace. Doporučuje změnit koncepci vzdělávání

¹⁴ Národní program rozvoje vzdělávání v České republice (Bílá kniha) 2001, s. 38.

učitelů a zaměřit se na rozšíření profesních dovedností v souvislosti s trendy výuky, přeměnou života školy, diagnostikou žáků aj. Velmi důležitá je také víceoborová příprava studentů vysokých škol, budoucích pedagogů, vedoucí k účinné integraci předmětů, a možnost dalšího vzdělávání směřujícího k zážitkové pedagogice, k rozvoji pedagogických dovedností (kooperativní učení, projektové učení aj.) nebo k výcviku týmové spolupráce učitelů.

2.3 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

Mezi kurikulární dokumenty státní úrovně patří také *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* (s přílohou upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením, 2005), který je závazným dokumentem pro tvorbu školního vzdělávacího programu jednotlivých škol. Tento dokument (platný od 1. 9. 2005) má charakter otevřeného dokumentu, který by měl být neustále inovován a měl by pružně reagovat na měnící se stav a potřeby společnosti. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV) vymezuje závazné rámce základního vzdělávání, stanovuje začlenění vzdělávacích oblastí a vzdělávacích oborů na prvním a druhém stupni základních škol a víceletých gymnázií. Na tento kurikulární dokument, který vychází z Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání, navazuje Rámcový vzdělávací program pro střední vzdělávání.

V úvodu dokumentu je charakterizováno pojetí a cíle základního vzdělávání a jsou stanoveny principy RVP ZV. Z interdisciplinárního hlediska považujeme za zajímavé principy, které uvádějí, že RVP ZV: *zařazuje jako závaznou součást vzdělávání průřezová témata s výrazně formativními funkcemi a podporuje komplexní přístup k realizaci vzdělávacího obsahu, včetně možnosti jeho vhodného propojování, a předpokládá volbu různých vzdělávacích postupů, odlišných metod, forem výuky a využití všech podpůrných opatření ve shodě s individuálními potřebami žáků.*¹⁶

RVP ZV mimo jiné specifikuje úroveň klíčových kompetencí, kterých by měli žáci dosáhnout, nebo vzdělávací cíle základního vzdělávání, stanovuje vzdělávací obsah, očekávané výstupy a učivo jednotlivých školních předmětů (vzdělávacích oborů).

¹⁶ RVP ZV (se změnami provedenými k 1. 7. 2007) 2005, s. 10.

2.3.1 Integrace literární výchovy a výtvarné výchovy

Každý ze vzdělávacích oborů¹⁷ RVP pro základní vzdělávání spadá pod jinou vzdělávací oblast. Obor Český jazyk a literatura spolu s obory Cizí jazyk a Další cizí jazyk je součástí vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace. Výtvarná výchova a Hudební výchova jsou vzdělávací obory zastoupené ve vzdělávací oblasti Umění a kultura. Obě vzdělávací oblasti lze navíc rozšířit o doplňující vzdělávací obor Dramatická výchova.

Vzdělávací obsah vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura je rozdělen do tří složek: Komunikační a slohová výchova, Jazyková výchova a Literární výchova. Přičemž vzdělávací obsah jednotlivých složek by se měl během výuky vzájemně prolínat. Jazyk a jazyková komunikace je v RVP pro základní vzdělávání charakterizována jako vzdělávací oblast, která ve výchovně – vzdělávacím procesu zaujímá stěžejní postavení.

*Dovednosti získané ve vzdělávacím oboru Český jazyk a literatura jsou potřebné nejen pro kvalitní jazykové vzdělání, ale jsou důležité i pro úspěšné osvojování poznatků v dalších oblastech vzdělávání. Užívání češtiny jako mateřského jazyka v jeho mluvené i písemné podobě umožňuje žákům poznat a pochopit společensko – kulturní vývoj lidské společnosti. Při realizaci daného vzdělávacího oboru se vytvářejí předpoklady k efektivní mezilidské komunikaci tím, že se žáci učí interpretovat své reakce a pocity tak, aby dovedli pochopit svoji roli v různých komunikačních situacích a aby se uměli orientovat při vnímání okolního světa i sebe sama.*¹⁸

¹⁷ Devět vzdělávacích oblastí RVP ZV a příslušné vzdělávací obory (RVP ZV, 2005, s. 18):

Jazyk a jazyková komunikace (Český jazyk a literatura, Cizí jazyk)

Matematika a její aplikace

Informační a komunikační technologie

Člověk a jeho svět

Člověk a společnost (Dějepis, Výchova k občanství)

Člověk a příroda (Fyzika, Chemie, Přírodopis, Zeměpis)

Umění a kultura (Hudební výchova, Výtvarná výchova)

Člověk a zdraví (Výchova ke zdraví, Tělesná výchova)

Člověk a svět práce

V charakteristice vzdělávací oblasti Umění a kultura se podobně jako u vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace hovoří o významném přínosu tvořivých činností, které mají vést k rozvoji citění, kreativity, vnímavosti k uměleckému dílu a jeho prostřednictvím nejen k sobě samému, ale i k okolnímu světu.

Součástí tohoto procesu je hledání a nalézání vazeb mezi druhy umění na základě společných témat, schopnosti vcítit se do kulturních potřeb ostatních lidí a jimi vytvořených hodnot a přistupovat k nim s vědomím osobní účasti... Inspirací k činnostem se stávají také díla literární a dramatická (divadlo, film), tvorba multimediální i samotné znakové systémy.¹⁹

Na stránkách Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání určených literární výchově se na rozdíl od těch věnovaných výtvarné výchově příliš nezmiňuje o provázanosti těchto dvou předmětů. Např. v části s názvem Učivo se hovoří o tvořivých činnostech s literárním textem, kdy je doporučeno např. užití vlastního výtvarného doprovodu k literárním textům. K propojení literární výchovy a výchovy výtvarné má podle RVP ZV docházet v průřezových tématech či projektech. Výtvarná výchova je podle tohoto dokumentu postavena na tvůrčích činnostech – tvorbě, vnímání a interpretaci, které žákovi umožňují rozvíjet a uplatnit vlastní vnímání, citění, myšlení, prožívání, představivost, fantazii, intuici a invenci.²⁰

Využíváním možností mezipředmětových vztahů, stanovením průřezových témat a doporučením projektové výuky se Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání připojuje k celosvětovému trendu interdisciplinárního přístupu ve vzdělávání.

¹⁹ RVP ZV (se změnami provedenými k 1. 7. 2007) 2005, s. 64.

²⁰ *K jejich realizaci nabízí výtvarná výchova vizuálně obrazné prostředky (dále jen prostředky) nejen tradiční a ověřené, ale i nově vznikající v současném výtvarném umění a v obrazových médiích. Tvůrčími činnostmi (rozvíjením smyslové citlivosti, uplatňováním subjektivity a ověřováním komunikačních účinků) založenými na experimentování je žák veden k odvaze a chuti uplatnit osobně jedinečné pocity a prožitky a zapojit se na své odpovídající úrovni do procesu tvorby a komunikace.*

RVP ZV (se změnami provedenými k 1. 7. 2007) 2005, s. 65.

2.3.2 Průřezová témata

Průřezová témata reprezentují v RVP ZV okruhy aktuálních problémů současného světa a stávají se významnou a nedílnou součástí základního vzdělávání. Jsou důležitým formativním prvkem základního vzdělávání, vytvářejí příležitost pro individuální uplatnění žáků i pro jejich vzájemnou spolupráci a pomáhají rozvíjet osobnost žáka především v oblasti postojů a hodnot.²¹

Průřezová témata jsou povinnou součástí edukačního procesu základního vzdělávání a každá škola je musí zařadit do výuky na 1. a 2. stupni. Nejde o to využít zároveň všechna průřezová témata v jednom ročníku, ale mělo by dojít k postupnému nabízení tematických okruhů jednotlivých průřezových témat v jednotlivých ročnících. Ta by měla být propojena se vzdělávacím obsahem konkrétních vzdělávacích oborů a jiných školních i mimoškolních činností žáků (RVP ZV, 2005, s. 90). Jakým způsobem a kdy tak bude učiněno, si každá škola stanoví sama v příslušném školním vzdělávacím programu. Obsah průřezových témat je rozpracován do tematických okruhů, které prochází napříč vzdělávacími oblastmi, což umožňuje propojení vzdělávacích oborů (vyučovacích předmětů).

K průřezovým tématům určeným pro základní vzdělávání patří (s. 15):

Osobnostní a sociální výchova

Výchova demokratického občana

Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech

Multikulturní výchova

Environmentální výchova

Mediální výchova

Každé z průřezových témat je uvedeno charakteristikou, poté je nastíněn přínos daného tématu pro rozvoj osobnosti žáka (v oblasti vědomostí, dovedností, schopností, v oblasti postojů a hodnot). Následuje vymezení tematických okruhů a v závěru jsou stanoveny požadavky pro osobnostní, sociální a morální rozvoj žáka. Součástí každé charakteristiky průřezového tématu je popis vztahů daného tématu k různým vzdělávacím oblastem.

Průřezová témata je možné využít jako integrativní součást vzdělávacího obsahu vyučovacího předmětu nebo v podobě samostatných předmětů, projektů, seminářů, kurzů apod.²²

Jednu z možností, jak realizovat ideu průřezových témat, nabízí doplňující vzdělávací obory (Dramatická výchova, Další cizí jazyk) nebo projektová výuka. Ačkoliv jsou projekty oblíbené nejen ze strany žáků, ale i učitelů výtvarné výchovy, dochází bohužel často k nepochopení jejich hlavního poslání, kterým je mj. postupné podkrývání zkoumaného tématu z nejrůznějších úhlů pohledu. Zajímavou inspirací, jak efektivně využít možností projektů při výuce výtvarné výchovy, může být např. publikace I. Zhoře *Výtvarná výchova v projektech II* (1997):

Co se naučíš?

Naučíš se především pozorovat mnohotvárnosti světa. Uvědomíš si, kolik podob má život a jak to vše můžeš uvidět, procítit a prožít. Budeš zkoumat věci a jevy kolem sebe zvnějšku i zevnitř. To znamená, že si všimneš nejen vzhledu věcí, přírody i lidí, ale také svých vlastních myšlenek, pocitů a nálad.

K čemu to vše bude?

Výtvarná výchova není v rozvrhu proto, aby se z každého žáka stal velký umělec... Nabídne ti ukázky uměleckých forem, s nimiž se můžeš setkat nejen na výstavách a v galeriích, ale i v praktickém každodenním životě. Naučíš se lépe dívat a poznáš základy výtvarného myšlení a výtvarné řeči. Získáš tak prostředek, jak se vyslovit o okolním světě a jak vyjádřit své vlastní pocity a představy.

... projekty nevyžadují žádné zvláštní nadání, zvládne je každý. Nebudeš se učit kreslit, ale vyjadřovat se jazykem tvarů, barev a linií. To předpokládá bystrou hlavu, vnímavé smysly a tvořivé ruce.²³

²¹ RVP ZV (se změnami provedenými k 1. 7. 2007) 2005, s. 90.

²² RVP ZV (se změnami provedenými k 1. 7. 2007) 2005, s. 90.

²³ ZHOŘ, I. 1997, s. 8.

2.3.3 Význam interdisciplinárního přístupu pro rozvoj klíčových

kompetenci žáka

Mezi hlavní principy Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání patří stanovení klíčových kompetencí, kterých by měl žák dosáhnout na konci základního vzdělávání. Tyto kompetence jsou mj. odvozeny z cílů základního vzdělávání vymezených ve zmíněném kurikulárním dokumentu.

K cílům základního vzdělávání, které mají být naplněny, patří (s. 12, 13):

- ▶ umožnit žákům osvojit si strategie učení a motivovat je pro celoživotní učení,
- ▶ podněcovat žáky k tvořivému myšlení, logickému uvažování a k řešení problémů,
- ▶ vést žáky k všestranné, účinné a otevřené komunikaci,
- ▶ rozvíjet u žáků schopnost spolupracovat a respektovat práci a úspěchy vlastní i druhých,
- ▶ připravovat žáky k tomu, aby se projevovali jako svébytné, svobodné a zodpovědné osobnosti, uplatňovali svá práva a naplňovali své povinnosti,
- ▶ vytvářet u žáků potřebu projevovat pozitivní city v chování, jednání a v prožívání životních situací; rozvíjet vnímavost a citlivé vztahy k lidem, prostředí a přírodě,
- ▶ učit žáky aktivně rozvíjet a chránit fyzické, duševní a sociální zdraví a být za ně odpovědný,
- ▶ vést žáky k toleranci a ohleduplnosti k jiným lidem, jejich kulturám a duchovním hodnotám, učit je žít společně s ostatními lidmi,
- ▶ pomáhat žákům poznávat a rozvíjet vlastní schopnosti v souladu s reálnými možnostmi a uplatňovat je spolu s osvojenými vědomostmi a dovednostmi při rozhodování o vlastní životní a profesní orientaci.

Na základě zmíněných cílů jsou stanoveny klíčové kompetence, které mají být během základního vzdělávání utvářeny a dále rozvíjeny (s. 14 – 17):

kompetence k učení,

kompetence k řešení problémů,

kompetence komunikativní,

kompetence sociální a personální,

kompetence občanské,

kompetence pracovní.

²⁴ *Smyslem a cílem vzdělávání je vybavit všechny žáky souborem klíčových kompetencí na úrovni, která je pro ně dosažitelná, a připravit je tak na další vzdělávání a uplatnění ve společnosti.*

Klíčové kompetence představují souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti. Jejich výběr a pojetí vychází z hodnot obecně přijímaných ve společnosti a z obecně sdílených představ o tom, které kompetence jedince přispívají k jeho vzdělávání, ke spokojenému a úspěšnému životu a k posilování funkcí občanské společnosti.²⁵

Stanovené kompetence jasně vymezují, co by měli žáci na konci základního vzdělávání znát. Podle J. Kosové (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání a didaktika českého jazyka, 2005, s. 68) se do vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura promítají především kompetence komunikativní, kompetence k učení a kompetence k řešení problémů. RVP ZV klade výrazný zřetel na komunikaci nejen řečí či písmem, ale také jazykem umění. Pro školní předmět Český jazyk a literatura nebylo před zavedením současné školní reformy typické, aby se jeho jednotlivé složky (Komunikační a slohová výchova, Jazyková výchova a Literární výchova) prolínaly, natož aby docházelo k začlenění průřezových témat, a tím objevování vztahů mezi různými vzdělávacími oblastmi na základě tematických okruhů. Zmíněným komunikačním a integračním přístupem, kdy dochází k dialogu mezi jednotlivými složkami předmětu český jazyk a literatura a k propojení vzdělávacích obsahů vyučovacích předmětů, má RVP ZV významný vliv na proces rozvíjení klíčových kompetencí, a tím na ucelené, komplexní vzdělání žáků. Princip komunikace je zřetelný také v pojetí výtvarné výchovy v RVP ZV, kdy žák v rámci výtvarných aktivit nemá pouze vytvořit nějaké dílo (výkres či výrobek), ale má svůj výtvar uplatnit v procesu komunikace, kde: *je reflektován žákem samotným, ostatními žáky, učitelem, divákem.*²⁶

²⁶ In P. Šobáňová, *Poznámky k partnerství výtvarné a muzejní pedagogiky* (2007, s. 27).

²⁷ *V pedagogice se objevuje i termín promyšlené kurikulum, který je chápán jako výstupní (finální) suma výsledků učení a získaných kompetencí žáků. Svým charakterem jako finálního výsledku v sobě zahrnuje do jisté míry i požadavky na integraci předávaných poznatků.*

PODROUŽEK, L. 2002, s.7.

V současném inovativním pojetí patří do výtvarné výchovy nejen práce s klasickými uměleckými formami, ale i práce se všemi vizuálně obraznými vyjádřeními a prostředky, které nás obklopují. Výtvarná výchova, která jako jediná vede děti k vizuální gramotnosti (viz. Fulková, 2002 nebo Vančát, 2004) – tedy nejenom k estetické kultivaci a rozvoji tvořivosti, jako tomu bylo dříve – se tak stává nezastupitelným předmětem ve vzdělávací soustavě již od základní školy.²⁸

Vedle tradičně pojímané gramotnosti ve smyslu schopnosti číst a psát se stále více hovoří o kulturní gramotnosti, která bývá některými autory chápána jako synonymum pro pojem vzdělání (Pupala, Zápotočná, 2001²⁹). Součástí takto zeširoka chápané kulturní gramotnosti je také vizuální gramotnost: *schopnost čtení, tedy dekódování rozmanitých vizuálních znaků – a dále ještě schopnost aktivního zacházení s nimi a jejich vytváření.³⁰*

Klíčové kompetence mají být rozvíjeny během celého základního vzdělávání a zahrnují v sobě jak vědomosti, dovednosti a schopnosti, tak postoje a hodnoty nutné pro osobní rozvoj žáka a jeho další uplatnění ve společnosti. Vzájemný vztah vzdělávacích oborů Výtvarná výchova a Český jazyk a literatura by měl mít interdisciplinární, komunikativní a komplexní charakter v oblasti výchovy uměním. Měl by pomoci rozvíjet nejen gramotnost klasickou, ale i vizuální. Tento vzájemný vztah se stává nezastupitelným činitelem pro rozvoj klíčových kompetencí žáků.

V současné kultuře zaujímá (výtvarná výchova – pozn. aut.) pozici předmětu, který jediný umožňuje vzdělání ve světě výtvarného umění i orientaci v inflaci produktů vizuálního průmyslu. V tomto prostředí každodenního náporu vizuálních informací se objevuje potřeba nové gramotnosti, gramotnosti vizuální a kulturní. Bez nich máme malé šance vyhnout se manipulacím a malé šance na pochopení svého místa a sama sebe v komplexitě multikulturní společnosti, místa důstojnosti a odpovědnosti.³¹

²⁸ ŠOBÁŇOVÁ, P. 2007. s. 23.

²⁹ In ŠOBÁŇOVÁ, P. 2007. s. 25.

³⁰ ŠOBÁŇOVÁ, P. 2007. s. 25.

³¹ FULKOVÁ, V. In ŠOBÁŇOVÁ, P. 2007. s. 25.

2.4 Interdisciplinární přístup v nižším sekundárním vzdělávání

Zaváděním rámcových vzdělávacích programů do škol se postupně realizuje reforma, která má pomoci změnit české školství v souladu s aktuálními potřebami společnosti a s nejnovějšími pedagogickými trendy. Jedná se o: *pokus o řešení problémů školství* (P. Šobánková, 2007, s. 31), jako je např. přílišná výkladovost ze strany pedagogů, memorování, edukace spojená s transmisí vědeckých poznatků (ve smyslu předávání sumy vědomostí), rozdíly mezi realitou a školou, využívání zastaralých metod a forem výuky nebo nedostatečný individuální přístup k osobnosti žáka (jak u žáků nadaných, tak u žáků znevýhodněných).

Pro úspěšnou realizaci aktuálně probíhající školské reformy je nezbytné včlenit její stěžejní myšlenky do školní praxe. Místo zaměření na získávání znalostí memorováním a odříkáváním je třeba uplatnit aktivní přístup k informacím, které mají komplexní, interdisciplinární charakter. Je nutné více se věnovat získávání dovedností a schopností, postojů a hodnot. Mělo by také dojít k uplatnění nových výukových vzdělávacích postupů, efektivnějších metod a forem výuky (P. Šobánková, 2007, s. 31). Zmíněná reforma rovněž podporuje autonomii škol a profesní zodpovědnost učitelů za výsledky vzdělávání tím, že si každá škola vytváří vlastní školní vzdělávací program, tzv. šitý na míru. Pro úspěšnou tvorbu a realizaci školního vzdělávacího programu je nezbytná aktivní tvůrčí činnost, vzájemná komunikace a domluva pedagogů dané školy. Velmi důležitá je také motivace a nadšení změnit současný stav českého školství.

2.4.1 Školní vzdělávací program

*Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání (ŠVP) je školský dokument, který v souladu s RVP ZV nebo jeho přílohy zpracovává každá škola realizující základní vzdělávání. ŠVP vychází z konkrétních vzdělávacích záměrů školy, zohledňuje možnosti a potřeby žáků, reálné podmínky a možnosti školy a oprávněné požadavky rodičů nebo zákonných zástupců žáků. Vzdělávací proces na konkrétní škole se pak uskutečňuje podle ŠVP, který si škola vypracovala.*³²

Pro tvorbu školního vzdělávacího programu (dále ŠVP) je nutná kooperace všech pedagogů školy, pro jejíž podmínky je daný kurikulární dokument vypracován. Právě tato myšlenka, která stojí u zrodu tvorby ŠVP, má významný interdisciplinární charakter především tím, že nabádá ke komunikaci a společné činnosti vyučujících nejrůznějších předmětů. Učitelé program spoluvytvářejí a jsou zodpovědní za jeho realizaci. ŠVP na základě projednání se školskou radou ustanoví ředitel, který je také odpovědný za jeho vypracování v souladu s Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání a který většinou dohlíží na jeho realizaci (pozice koordinátora – pozn. aut.). ŠVP je dokument veřejný a má být na škole k dispozici pro případné zájemce. Pro zpracování školního vzdělávacího programu jsou pevně stanovené zásady, které musí každá škola dodržovat. K zásadám, které podporují interdisciplinární přístup v RVP ZV, patří např. (s. 116): *ŠVP je zpracován tak, aby umožňoval učitelům rozvíjet tvořivý styl práce a neomezoval je při uplatnění případných časových a metodických odlišností, které vycházejí ze zkušeností učitelů s efektivními způsoby výuky a z konkrétních potřeb žáků.*

ŠVP má jasně vymezenou strukturu, kterou se musí jednotlivé základní školy řídit³³:

1. Identifikační údaje, 2. Charakteristika školy, 3. Charakteristika ŠVP, 4. Učební plán, 5. Učební osnovy, 6. Hodnocení žáků a autoevaluace školy.

³² RVP ZV (se změnami provedenými k 1. 7. 2007) 2005, s. 88.

³³ www.rvp.cz/sekce/70.

³⁴ Víceletá gymnázia mohou vytvářet dva samostatné ŠVP pro nižší a vyšší stupeň vzdělávání nebo jeden školní vzdělávací program pro 6 a 8 let vzdělávání.

www.rvp.cz/sekce/70.

B. Hoffmann v publikaci *Pomáháme při tvorbě Školního vzdělávacího programu, vzdělávací obor Český jazyk a literatura* (2005) rozlišuje dvě fáze tvorby Školního vzdělávacího programu, při kterých dochází ke konkretizaci idejí Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání. První fáze je charakteristická konkretizováním každé ze tří složek vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura v podobě očekávaných výstupů a učiva, které tvoří *skelet a zdivo komunikační, jazykové a literární výchovy* (B. Hoffmann, 2005, s. 9). Ve druhé fázi konkretizace jsou očekávané výstupy a učivo rozděleny podle ročníků. Rozvržení učiva upouští od tradičního dělení na tematické celky (6. a 7. ročník) a chronologické řazení učební látky (8. a 9. ročník). Náplní literární výchovy se stávají tvořivé činnosti s literárním textem se zřetelem k vývojovému aspektu slovesného umění a k základům literární teorie.

Nesmíme opomenout zmínit také Rámcový učební plán pro základní vzdělávání (Učební plán RVP pro základní vzdělávání), který je součástí ŠVP a který vymezuje základní parametry organizace základního vzdělávání, začlenění vzdělávacích oblastí a oborů do základního vzdělávání a také celkovou časovou dotaci, která je tvořena minimální časovou dotací pro vzdělávací oblasti (vzdělávací obory) a disponibilní časovou dotací. Úplné využití disponibilní časové dotace v učebním plánu je pro tvorbu ŠVP závazné a je v kompetenci ředitele školy. Právě disponibilní časová dotace může dát prostor k realizaci průřezových témat, projektové výuky či k vytvoření nových předmětů (např. literárně – dramatická výchova).

2.4.2 Problémy zavádění integrované výuky

Myšlenka cíleného využívání možností integrované výuky se v českém školství objevila teprve nedávno. Na jejím utváření měly podíl aktuální světové trendy ve vzdělávání. Je také zřejmý vliv českých učebních programů (Základní škola, Obecná škola, Národní škola) předcházejících současné školské reformě. Z výše zmíněných učebních programů se interdisciplinárnímu přístupu nejvíce věnoval program Národní škola (1997), který uvádí jako možnou alternativu k tradičně pojaté výuce integrované učební předměty (např. Estetická výchova) a doplňuje předměty tzv. základní části o předměty tzv. nadstavbové části (např. Dramatická výchova). Interdisciplinární přístup byl a je využíván především na 1. stupni ZŠ v podobě integrovaných předmětů (např. Prvouka, Vlastivěda). Rozhodující význam pro zavedení integrované výuky

na 2. stupni českých základních škol má právě probíhající školská reforma a s ní spojený Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: *ve kterém je formulován požadavek na zavedení integrované výuky v našem základním školství a jsou zde formulována hlavní doporučení umožňující jeho realizaci, např. tvorbu integrovaných učebních textů, nové formy vzdělávání učitelů apod.*³⁵

L. Podroužek v publikaci *Integrovaná výuka na základní škole* (2002, s. 44) prezentuje čtyři základní problémy, které bude nutné v počátcích realizace integrované výuky řešit:

1. Neexistence učebních textů, jejichž koncepce by vycházela z integrovaného kurikula a zásad integrované výuky
2. Nepřipravenost vyučujících k integrované výuce
3. Nedůvěra odborníků, vyučujících a širší veřejnosti k netradičnosti tohoto pojetí výuky
4. Malá propracovanost řešení problematiky didaktické transformace vědeckých poznatků na didaktizované poznatky pro integrovanou výuku

Realizování efektivního využívání integrované výuky (formou integrovaných témat, propracovanějších projektů a jiných multilaterálních vazeb mezi vyučovacími předměty) tak, jak stanovil Národní program rozvoje vzdělávání v České republice se bude potýkat s řadou obtíží způsobených především nepřipraveností pedagogů a žáků na tento způsob výuky, nedostatkem vhodných učebnic a nedůvěrou v neověřené metody a formy výuky ze strany odborné i laické veřejnosti. Učitelé budou muset navíc obětovat svůj volný čas pro náročnější přípravu, kterou interdisciplinární pojetí výuky vyžaduje. Tento fakt může u některých pedagogů vyvolat neochotu či záporný postoj k zavedení integrované výuky do škol.

Navzdory všem zmíněným překážkám se zdá, že značná část pedagogických pracovníků je integraci nakloněna. Což potvrzují závěry longitudinálního výzkumu (1971 – 1994) vědeckého týmu V. Spousty (1997, s. 152, 153). Tyto výsledky reflektují názory 824 učitelů, kterým byl předložen dotazník ve třech variantách podle jejich aprobace (literární výchova, výtvarná výchova, hudební výchova).

³⁵ PODROUŽEK, L. 2002, s. 36.

Přestože se výzkumu zúčastnili pouze učitelé uměnovýchovných předmětů, domníváme se, že vybrané prezentované výsledky mohou vypovídat o názoru většiny pedagogů³⁷:

- ▶ Pro převažující část učitelů uměnovýchovných předmětů představuje koordinace základních druhů umění při výuce na základních a středních školách velký výchovný význam.
- ▶ Učitelé jsou připraveni se dále vzdělávat v problematice orientované na uměnovýchovnou práci s jinými druhy umění a zvyšovat svou profesionální úroveň. Zmíněným výzkumem se budeme podrobněji zabývat v rámci 3. kapitoly disertační práce.

Ačkoliv je myšlenka integrace jedním z důležitých principů současné školské reformy, bývá doprovázena množstvím neshod, pochyb a problémů způsobených nedostatkem odborné literatury na dané téma, absencí vhodných studijních textů, učebnic a nedostatečnou přípravou pedagogů. K úspěšnému zavedení integrované výuky do českých škol by měla sloužit zejména vhodná odborná příprava učitelů a studentů pedagogických fakult a vytvoření učebních textů, které by reflektovaly požadavky interdisciplinárního přístupu. Nejdůležitější však bude optimismus, nadšení a tvůrčí přístup všech zúčastněných, kteří se budou na reformě českého školství podílet.

³⁶ *Stále je u nás ve vzdělávání preferována, zejména u odborné veřejnosti, jeho kognitivní složka, která je chápána jako soubor měřitelných vědomostí nebo intelektuálních schopností. Vědomosti a intelektuální schopnosti jsou relativně snadněji měřitelné (např. testy) než zjišťování skutečné efektivity osvojených kompetencí žáků, tj. jakou mají žáci skutečně schopnost uplatnit osvojené vědomosti a intelektuální schopnosti v praktickém životě a v praktických činnostech. Úroveň vzdělání jednotlivce však nelze redukovat jen na kognitivní oblast, protože ve skutečném životě jsou důležité jiné oblasti, např. sociální učení, morální a citová výchova, dovednosti aj.*

2.5 Učebnice

K tomu, aby byla jakákoliv školská reforma úspěšná, je nutné reagovat na její ideje a požadavky také zpracováním učebnic. Ty bývají mnohdy rychlejší a efektivnějším zprostředkovatelem nových myšlenek než učitelé, jejichž školení ke změně stylu výuky bývá časově náročné. Vzhledem k onomu rychlému a relativně snadnému předávání idejí učebnice zaujímá důležité postavení v současné reformě českých škol. Při podrobnějším zkoumání definic pojmu učebnice zjistíme, že odborná literatura nabízí různé charakteristiky, z různých hledisek výchovně – vzdělávacího procesu (J. Maňák, 2008, s. 20). Pedagogický slovník (2009, s. 323) definuje učebnice jako: *Druh knižní publikace uzpůsobené k didaktické komunikaci svým obsahem a strukturou.* J. Průcha chápe učebnici jako edukační konstrukt, tj. jako *výtvar vytvořený pro specifické účely edukace, kdy působí jako prvek kurikulárního projektu, jako součást souboru didaktických prostředků a jako druh školních didaktických textů.*³⁷

J. Průcha rovněž rozlišuje 3 základní pojetí učebnice (In Z. Sikorová, 2007, s. 12):

- ▶ kurikulární projekt (tj. projekt obsahu vzdělávání),
- ▶ didaktický prostředek pro učitele,
- ▶ zdroj obsahu vzdělávání pro žáky.

Učebnice jsou některými autory řazeny mezi učební pomůcky. J. Maňák (2008)³⁸ rozlišuje 4 generace pomůcek užívaných ve školní praxi:

- ▶ předstrojové pomůcky (např. kresby, obrázky, přirozené objekty),
- ▶ pomůcky spojené s vynálezem knihtisku (např. knihy, učebnice),
- ▶ pomůcky zefektivňující lidské smysly (např. dalekohled, gramofon),
- ▶ pomůcky umožňující komunikaci člověka se strojem (např. počítač).

Zajímavý pohled na učebnice v rámci kurikula nabízí Z. Sikorová (*Hodnocení a výběr učebnic v praxi*, 2007). Autorka je popisuje jako zprostředkovatele mezi záměry školského systému a jejich realizací ve školních třídách.

³⁸ MAŇÁK, J. 2008, s. 20.

Podle ní má učebnice v systému kurikulárních dokumentů významné místo: *specifikuje a interpretuje obsah projektového kurikula a strukturuje ho způsobem, který je vhodný pro vyučování a učení.*³⁹

Z. Sikorová (2007, s. 13) prezentuje kurikulární model vypracovaný Mezinárodní asociací pro hodnocení vzdělávacích výsledků (IEA): *se záměrem postihnout postavení učebnice v rámci různých forem existence kurikula*. Východiskem pro zpracování tohoto modelu bylo třísložkové pojetí kurikula: zamýšlené kurikulum (záměry, cíle), implementované kurikulum (strategie, postupy a činnosti), dosažené kurikulum (vědomosti, postoje aj.). Zmíněné pojetí kurikula bylo doplněno o potencionálně implementované kurikulum (učebnice a jiné organizované výukové materiály).

Jaké by tedy měly být učebnice odpovídající požadavkům českých kurikulárních dokumentů, potažmo Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání? Učebnice vhodná pro současnou českou pedagogickou praxi nižšího sekundárního vzdělávání by měla splňovat hlavní ideje probíhající školské reformy v souladu s požadavky RVP ZV. Měla by podporovat rozvoj žákovských kompetencí (J. Staudková, 2008, s. 49)⁴⁰ a dosažení očekávaných výstupů. Mělo by v ní být dostatek místa pro komunikaci a uplatnění interdisciplinárního přístupu ve výuce. Učebnice by rovněž měly odpovídat normám určeným státem. K tomu, aby obstály ve velké konkurenci nejrůznějších nakladatelství, aby byly dotovány (státem), a tím snadněji distribuovány do základních škol (kde jsou žákům bezplatně k dispozici), musí učebnice odpovídat kritériím stanoveným Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy České republiky. To uděluje tzv. schvalovací doložku, která⁴¹:

a) respektuje Ústavu ČR a zákony platné na území ČR, b) je v souladu s RVP ZV, c) je zpracována na dostatečné odborné úrovni, d) odpovídá věku žáků a specifikům daného vyučovacího předmětu.

³⁹ SIKOROVÁ, Z. 2007, s. 13.

⁴⁰ *Učebnice je velkým kompromisem mezi požadavky autorů, recenzentů, kurikulárních dokumentů, učitelů, žáků, hodnotících kritérií, Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy a v neposlední řadě také finančními možnostmi vydavatele.*

⁴¹ SIKOROVÁ, Z. 2007, s. 21.

Učebnice se nemusí nutně lišit od jiných knih svou podobou, formou, ale je zásadně charakterizována způsobem užívání, rolí, kterou plní při výuce. Učebnice je integrální součástí všech moderních školských systémů, které a) předpokládají, že učebnice je pramenem informací, které jsou obsahem komunikace ve škole a které jsou b) vystavěny kolem existence učebnice jako základního prostředku organizace kurikula a základního nástroje pro vyučování a učení.⁴²

Současné učebnice mají svým didakticko – metodickým systémem směřovat k tomu, aby s nimi mohl žák pracovat samostatně (J. Staudková, 2007) Mají žáka motivovat k učení přiměřenou, zajímavou grafickou podobou a promyšleným grafickým členěním učiva. Učebnice by měly vzdělávací obsahy jednotlivých vyučovacích předmětů jak reprezentovat (P. Knecht, T. Janík, 2008), tak stanovit činnosti žáků s těmito obsahy.

Pokud se zaměříme na české učebnice literární výchovy určené pro nižší sekundární vzdělávání, zjistíme, že realita je jiná. Což potvrzuje příspěvek J. Sulovské s názvem *Mezipředmětové vztahy v literární výchově* (2005), jež se zabývá srovnáním učebnic literární výchovy z hlediska jejich mezisložkových a mezipředmětových vztahů. Autorka zde zkoumá, se kterými vyučovacími předměty souvisí literární ukázky v učebnicích. Zjišťuje, zda jsou otázky a úkoly vztahující se k ukázkám řazeny bezprostředně vedle sebe, na závěr tematických celků nebo v metodických příručkách určených učitelům. J. Sulovská se zabývá také otázkou, zda zkoumané učebnice vedou žáky (s. 168): ke čtení s porozuměním, k analýze textu, k uvedení do širších souvislostí a zda jim k tomu poskytují dostatek vhodných otázek a úkolů.

Při prezentaci výsledků výzkumného šetření, v rámci kterého byly analyzovány vybrané učebnice literární výchovy pro 6. ročník základních škol, se autorka pozastavuje nejen nad zjištěním, že u většiny ukázek není literární text doprovázen a rozvinut konkrétními otázkami a úkoly, ale také na tím, proč jsou tyto otázky, úkoly zastoupeny v jiném studijním textu, pracovním sešitu nebo metodické příručce učitele.⁴³

⁴³ *Z didaktického hlediska je vhodnější, když alespoň některé otázky a úkoly najdeme přímo v učebnici. K výchově mladého čtenáře pouhá četba úryvku nestačí. Při nahlédnutí do zahraničních učebnic a čítanek (v našem případě francouzských) se nenašla ani jedna, v níž by hned za textem nebyly připojeny otázky a úkoly, které se ho týkaly.* SULOVSÁ, J. 2005, s. 168.

*Komplexní zaměření výuky se více přibližuje reálnému životu žáků, v němž získávají informace, které nepřicházejí izolovaně a mohou být vnímány v širším kontextu. Literární výchova může přispět k rozvoji interdisciplinárních vztahů, neboť ukázky, s nimiž učitel v hodinách pracuje, k tomu dávají vhodnou příležitost. Jedním z faktorů, které mohou ovlivnit mezipředmětové vztahy, je správná volba čítanky a učebnice literární výchovy. Promyšlený výběr vhodných ukázek a autory navrhované otázky a úkoly mohou být dobrou pomůckou zejména pro začínající učitele. Zkušený učitel by si měl poradit sám, ale i pro něj mohou být aktivity navrhované autorem učebnice přinejmenším inspirací...*⁴⁴

V období po roce 1989 došlo v českých zemích k velkému a nekontrolovanému nárůstu počtu učebnic. Knižní trh byl přehlcen množstvím učebnic nejrůznější kvality, které navíc většinou nereagovaly pružně na aktuální trendy ve vzdělávání. Často docházelo k opakovanému vydávání starších učebnic. Postupně se situace změnila a začaly vycházet ucelené řady učebnic pro jednotlivé ročníky a výukové předměty. V současné době jsou mnohé učebnice (ucelené řady) součástí tzv. didaktického textového komplexu, který je nejčastěji tvořen učebnicí, pracovním sešitem a příručkou pro učitele (M. Polák, 2004, s. 191).

K učebnicím literární výchovy, které by měly svým pojetím vycházet z Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání patří např. *Čítanka 6 pro základní školy a víceletá gymnázia* autorem L. Lederbuchové a E. Beránkové (2003), jež je součástí souboru učebnic, které (jak tvrdí autorky na přebalu knihy) respektují současné trendy ve výuce, celou svou koncepcí odpovídají požadavkům RVP ZV, podporují rozvoj klíčových kompetencí žáků, posilují mezipředmětové vztahy a obsahují prvky vnější integrace. Jelikož je součástí šesté kapitoly disertační práce prezentace výsledků analýzy vybraných učebnic literární výchovy se zaměřením na zjištění způsobů integrace prvků výtvarné výchovy, budeme se této problematice dále věnovat ve zmíněné kapitole.

⁴⁴ SULOVSÁ, J. 2005, s. 168.

*Není umění bez fascinace,
není tvorby bez zážitku.
Neučíme vytvářet díla,
zprostředkujeme zážitky.*

Igor Zhoř⁴⁵

3 Aktuální přístupy k integraci výtvarné výchovy a literární výchovy

V 90. letech 20. století dochází v České republice k posílení zájmu o interdisciplinární přístup ve výchově uměním. Odborníci zaměřeni na výtvarnou pedagogiku (I. Zhoř, J. Slavík, H. Babyrádová, aj.) se mimo jiné zabývají integrací nových postupů výtvarného umění, užíváním symbolů ve výtvarném vyjádření nebo využitím artefaktů ve školní praxi. Z vědců orientovaných na literární výchovu se problematice integrace výtvarné výchovy věnují především V. Spousta a B. Hoffmann.

3.1 Vladimír Spousta

Významným přínosem pro výzkum vztahů mezi tzv. uměleckými výukovými předměty je publikace V. Spousty *Integrace základních druhů umění* (1997), která svým pojetím navazuje na starší autorovu teoretickou práci s názvem *Krása, umění a výchova* (1995). Spoustova monografie *Integrace základních druhů umění* vychází nejen z teoretických základů pedagogických věd, literární vědy, estetiky a muzikologie, prezentuje rovněž možnosti využití získaných poznatků pro účely výuky na základních a středních školách.

3.1.1. Stylové příbuznosti základních uměleckých druhů

V. Spousta se v publikaci *Integrace základních druhů umění* (1997) zabývá nejednoznačným terminologickým vymezením interdisciplinárního přístupu a s ním spojených pojmů, jako např. integrace nebo koordinace, rovněž se věnuje problematice vztahů mezi uměnovýchovnými předměty. V kapitole s názvem *Stylové příbuznosti základních uměleckých druhů* představuje společné ideové, tematické, obsahové a inspirativní zdroje výtvarného umění, hudby a literatury některých uměleckých slohů

(gotika, baroko, expresionismus aj.). Ve snaze po zpřehlednění obsáhlé problematiky propojení základních druhů umění během jejich historického vývoje navrhl tabulky pro jednotlivé umělecké slohy a určil základní identifikační znaky uměleckých proudů:

1. název uměleckého stylu,
2. datování,
3. globální charakteristika,
4. specifika základních druhů umění a jeho hlavní představitelé.

V. Spousta dále vytvořil systém evidence a klasifikace těch literárních, hudebních a výtvarných děl, mezi kterými existují vzájemné souvislosti. Za hlavní klasifikační hledisko určil základní typy inspiračních zdrojů uměleckých děl, přičemž rozlišuje dvě základní kategorie – mimouměleckou a uměleckou. Do kategorie uměleckých děl inspirovaných mimouměleckou realitou zařadil díla hudebního, výtvarného nebo slovesného umění, která byla inspirována: neživou přírodou Země, ale i jiných planet (*abiosféra*), rozmanitostí živé přírody (*biosféra*), člověkem ve všech jeho podobách (*antroposféra*), rozmanitými sociálními vrstvami (*sociosféra*), kulturním dědictvím v nejširším slova smyslu (*kulturní sféra*). Kategorii uměleckých děl inspirovaných uměleckou realitou V. Spousta dále rozdělil do skupin podle inspirace literárním uměním, hudbou nebo výtvarným uměním. Literárními díly, která byla ovlivněna výtvarným uměním, se budeme dále zabývat v sedmé kapitole disertační práce, v části zvané Umělecké podvojnosti.

3.1.2. Názory učitelů na integraci základních druhů umění

V publikaci *Integrace základních druhů umění* (1997) V. Spousta rovněž představil výsledky longitudiálního výzkumu, který probíhal ve třech etapách v přibližně desetiletých odstupech:

*Cílem výzkumu bylo zjistit aktuální, skutečný stav koordinace a integrace základních druhů umění ve výchovném systému základních a středních škol.*⁴⁶

Výsledky první výzkumné sondy (realizované v letech 1971-1973) a výsledky druhého výzkumného šetření (1983-1984) nemohly být bohužel v té době publikovány vzhledem k politické diskriminaci autora.

⁴⁶ SPOUSTA, V. 1997, s. 151.

V realizaci široce pojatého výzkumu bylo autorovi umožněno pokračovat až po návratu na Masarykovu univerzitu v Brně a po získání postu zástupce vedoucího katedry pedagogiky a vedoucího oddělení pedagogiky volného času. V poslední etapě (1992 – 1994) došlo ke zopakování původního výzkumu s odstupem dvaceti let. Longitudinálního výzkumu se zúčastnili učitelé uměnovýchovných předmětů (literární, hudební nebo výtvarné výchovy) a odborní pracovníci kabinetů uměnovědných předmětů ze 38 základních škol v Brně a ze 168 základních a středních škol Jihomoravského kraje. Ke členům Spoustova výzkumného týmu patřili vědeckopedagogičtí odborníci a vybraní studenti z Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity v Brně.

Mezi výzkumné metody, které byly použity, patří zejména metoda přímého pozorování výzkumného pracovníka při výuce uměnovýchovných předmětů, dále metoda individuálního řízeného rozhovoru a metoda nestandardizovaného rozhovoru. Celkem 824 učitelům byl předložen dotazník ve třech variantách podle jejich aprobace (literární výchova, výtvarná výchova, hudební výchova). Další informace byly získány teoretickou analýzou odborné literatury nebo metodou analýzy pedagogických dokumentů (např. 44 třídních knih, 120 pracovních záznamů žáků aj.)

Na základě vyhodnocení výsledků tohoto obsáhlého výzkumu dospěl Spoustův vědecký tým k následujícím závěrům týkajících se názorů a postojů učitelů uměnovýchovných předmětů ke zkoumané problematice (s. 152, 153):

1. Pro většinu učitelů předmětů představuje koordinace základních druhů umění při výuce na základních a středních školách velký výchovný význam.
2. Učitelé jsou přesvědčeni o tom, že základní druhy umění mají v jejich vyučovacích hodinách své oprávnění a své místo.
3. Za velké ztížení úsilí o koordinaci a integraci učitelé považují nízkou hodinovou dotaci uměnovýchovných předmětů a organizační bariéru v podobě stávajícího systému vyučovacích předmětů.
4. Učitelé si uvědomují, že nejsou dostatečně připraveni na kvalitní a efektivní uměnovýchovnou práci s jinými druhy umění.
5. Učitelé cítí potřebu a povinnost doplňovat, rozšiřovat a prohlubovat své uměnovědné a uměnovýchovné znalosti a dovednosti.
6. Učitelé jsou připraveni se dále vzdělávat v problematice zaměřené na práci s jinými druhy umění a zvyšovat svou profesionální úroveň.

7. *Koordinace a integrace hudebního, literárního a výtvarného umění v uměnovýchovných předmětech přináší výrazný stimulační efekt v podobě celkového zvýšení aktivity, pozornosti a soustředěnosti žáků a zájmu o práci ve vyučovací hodině.*

V. Spousta považuje za nejcennější zjištění, že učitelé sice chtějí integrovat základní druhy umění při výuce, avšak se jim to bohužel nedaří z několika výše zmíněných důvodů.

Zmíněný longitudinální výzkum přináší poměrně ucelený pohled na stav koordinace a integrace základních druhů umění v uměnovýchovných předmětech základních a středních českých škol na konci 20. století. Bylo by velmi zajímavé, kdyby se navázalo na činnost výzkumného týmu V. Spousty, a došlo tak ke zmapování současné situace (na začátku 21. století) a následnému porovnání s výsledky zjištěnými na konci 20. století.

V poslední kapitole publikace *Integrace základních druhů umění* se V. Spousta věnuje metodologickým aspektům koordinace a integrace základních druhů umění. Představuje zde mj. některá umělecká díla vytvořená na principu integrace základních druhů umění a metodologické návody, jak s nimi pracovat. V. Spousta popisuje metody, které se dají využít při koordinaci a integraci uměleckých druhů ve výuce⁴⁷:

1. metoda emocionální (intuitivní): umožňuje rozvinutí estetických citů během recepce uměleckého díla,
2. metoda analyticko – syntetická: pomocí ní *rozebíráme materiální, významovou a obsahovou vrstvu uměleckých děl*, která vzájemně srovnáváme,
3. metoda genetická: *uplatňuje ekonomickou, politickou, společenskohistorickou a kulturní podmíněnost vzniku příslušných uměleckých děl*,
4. metoda syntetická: zdůvodňuje souvislosti (historické a genetické) vývojových etap základních uměleckých druhů a uměleckých děl s přihlédnutím k okolnostem (kulturním a společenským) jejich vzniku.

Publikace V. Spousty je svým charakterem v rámci českých pedagogických věd přelomu 20. a 21. století naprosto unikátní. Autor do ní přenesl své umělecké a profesní zaměření.

⁴⁷ SPOUSTA, V. 1997, s. 156.

Nejen že zde zúročil bohaté zkušenosti z pedagogické praxe, ale také představil výsledky své mnohaleté vědecké práce. *Integrace základních druhů umění* se tak stává jak bohatým teoretickým zdrojem k dané problematice, tak inspirativním průvodcem nabádajícím k využití získaných poznatků v praxi. V. Spousta se problematikou integrace a koordinace základních druhů umění zabývá také v jiných odborných publikacích, jako např. *Vybrané problémy axiologické a estetické výchovy v tabulkách a schématech* (1995) nebo *Metody a formy výuky ve volném čase* (1996).

3.2 Bohuslav Hoffmann

Další významným inspiračním pramenem této disertační práce je publikace B. Hoffmanna s názvem *Pracujeme se školním vzdělávacím programem – mezioborové vazby, Český jazyk a literatura – Výtvarná výchova*. Autor v ní reaguje na aktuální rozsáhlou reformu českého školství, která mj. apeluje na vzájemné propojování uměleckých jazyků. B. Hoffmann se zaměřil na *jazyk umění jako svébytný prostředek komunikace* mezi slovesným a výtvarným uměním. Představuje *typologickou pestrost vztahů* a vyjadřovacích prostředků verbálních (slovesných) a neverbálních (barvy, linie, bodu aj.).⁴⁸

B. Hoffmann nás prostřednictvím deseti kapitol této publikace seznamuje s obrázkovým písmem, s kaligrafickou poezií G. Apollinaire a Ch. Morgensterna, s originálními abecedami V. Nezvala a F. Halase nebo s nejrůznějšími příklady experimentální poezie. V posledních oddílech se věnuje nejen umění komiksu či fenoménu ilustrace knih určených dětem a mládeži (intencionální literatura – pozn. aut.), ale také literárním dílům inspirovaným výtvarným uměním. Publikace je doplněna přílohou, která obsahuje ukázky vztahující se k tématům jednotlivých kapitol.

⁴⁸ HOFFMANN, B. 2005, s. 5.

⁴⁹ Cílem publikace je: *...vzdělávat žáka jako kulturní osobnost hrdou na českou a evropskou kulturu klasickou, moderní i postmoderní, na českou knižní kulturu, na krásu české knihy.*
HOFFMANN, B. 2005, s. 6,7.

Např. v kapitole s názvem Slova a jejich části jako materiál určený ke kombinování, grafické a významové hře na prázdné složce B. Hoffmann představuje výtvarně – literární experimenty umělců pohybujících se na pomezí poezie a výtvarného umění. Autor zde vysvětluje způsob experimentálního tvoření jednotlivých vybraných umělců a interpretuje představené ukázky básní. B. Hoffman do této kapitoly zařadil „básně-obrazy“ (vizuální básně) L. Nováka, „barevné básně“ V. Burdy, „gramatické texty“ J. Hiršala a B. Grögerové, „kolážové experimenty“ J. Koláře a „antikódy“ V. Havla. Všechny kapitoly publikace jsou doplněné jak konkrétními ukázkami uměleckých děl, tak tvůrčími úkoly, které mají přimět žáky i učitele prozkoumat dané téma z nejrůznějších stran, a poodkrýt tak podstatu umělecké tvorby nejen známých umělců, ale také jich samotných.

Publikace B. Hoffmanna je poutavým vyprávěním o hledání a nalézání vazeb mezi dvěma základními druhy umění. Autor tuto knihu koncipoval jako průvodce pro ty, kteří chtějí nalézt konkrétní příklady integrace některých postupů výtvarného umění v literatuře využitelné ve výuce nejen na základních, ale i na středních školách.

Při pozorování uměleckých děl (v našem případě výtvarných obrázků a slovesných textů) můžeme velmi dobře využívat všeho, co zná každý žák ze svého vlastního života. Naším úkolem bude vést pozorování a uvažování žáků tak, aby si uvědomovali:

- (1) vztahy mezi jejich životem a osobními zkušenostmi na jedné straně a uměleckými texty, které jim budeme k pozorování a interpretaci předkládat, na straně druhé,*
- (2) vztahy mezi texty verbálními a neverbálními...*

A každého žáka také můžeme tímto způsobem přivést k individuálnímu vnímání uměleckých děl. K uvědomění si významu umění v životě člověka.⁵⁰

⁵⁰ HOFFMANN, B. 2005, s. 7.

3.3 Výtvarná pedagogika

V současné době není téma integrace výtvarné výchovy v literární výchově příliš v centru zájmu pedagogických odborníků. Kromě zmíněných V. Spousty a B. Hoffmanna nám není známo, že by se někdo intenzivněji věnoval této problematice. Existuje jen několik ojedinělých článků zveřejněných na internetu, v odborných časopisech a sbornících z konferencí, které jsou nejčastěji zaměřené na propojení ilustrace a básně (J. Toman, O. Hausenblas⁵¹), na mezipředmětové vztahy v učebnicích literární výchovy (J. Sulovská⁵²) nebo na analýzu neverbálních prostředků v učebnicích. Hlavním cílem této disertační práce je zjistit, zkoumat a představit způsoby integrace prvků výtvarné výchovy v literární výchově. Zaměříme se tedy na výtvarné umění, výtvarnou výchovu a budeme se výhradně zabývat pojetím integrace ve výtvarné pedagogice, kterou považujeme za jeden z nejvýznamnějších inspiračních zdrojů pro naplnění hlavního cíle disertační práce.

Mezi odborníky věnujícími se problematice výtvarné pedagogiky (J. Uždil, P. Šamšula, K. Cikánová nebo P. Šobáňová), se zaměříme především na ty, kteří se nějakým způsobem zabývají propojením literární a výtvarné výchovy, a také literatury a výtvarného umění: I. Zhoř, H. Babyrádová a J. Slavík. Jejich odborná činnost sice není výhradně zaměřená na integraci výtvarné výchovy v literární výchově, ale v některých jejich publikacích se tato problematika objevuje.

3.3.1 Igor Zhoř, interdisciplinarita a akční umění, projekty

Důležitým impulsem pro současnou výtvarnou pedagogiku se stala pedagogická a teoretická činnost I. Zhoře. Tento výtvarný teoretik, publicista a výtvarný pedagog byl kromě své vlastní volné tvorby a teoretické činnosti také iniciátorem řady novátorských výtvarně pedagogických akcí. Organizoval např. školu výtvarného myšlení pro výtvarníky neprofesionály, byl také vedoucím české sekce INSEA a AICA⁵³. Z bohaté publikační činnosti I. Zhoře zaměřené na výchovu bychom chtěli zmínit například knihy: *Výtvarné umění ve výchově mládeže* (1964), *Klíče k sochám* (1989), *Škola výtvarného myšlení I., II.* (1987, 1989) nebo *Proměny soudobého výtvarného umění* (1992).

⁵³ INSEA (International Society for Education through Art)
AICA (International Association of Art Critics)

Za významný inspirační zdroj pro napsání této disertační práce považujeme skripta s názvem *Akční tvorba* (1991), původně určená studentům 3. a 4. ročníku katedry výtvarné výchovy Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci. I. Zhoř se společně s R. Horáčkem a V. Havlíkem těmito skripty podílel na vzniku v českém prostředí po roce 1989 ojedinělé publikace zabývající se uplatněním postupů akčního umění ve výuce na školách. Skripta *Akční tvorba* svým vydáním brzy po revoluci dokazují, že neoficiální umění v českých zemích sice bylo komunistickou diktaturou pronásledováno a potlačováno, avšak k umlčení tvůrčího ducha a zdravé umělecké zvědavosti nedošlo. Čeští umělci a odborníci na výtvarné umění by jinak nemohli tak záhy po pádu komunismu vydat publikaci představující především vývoj tzv. západního umění druhé poloviny 20. století.

Skripta *Akční tvorba* jsou tematicky rozdělena do čtyř kapitol:

1. Akční umění – tvorba akcí: Igor Zhoř,
2. Materiálové události: Igor Zhoř,
3. S nasazením vlastního těla (body-artová cvičení): Radek Horáček,
4. V dialogu s přírodou (land-lartové aktivity): Vladimír Havlík.

Akční umění lze snad nejlépe vymežit tím, čím není: není malbou ani plastikou, nevyjadřuje se tužkou, rydlem, štětcem ani špachtlí. Jde o tvorbu, jež nevytváří obrazy, sochy ani jiné tradiční artefakty. Akční tvorba vědomě překračuje hranice výtvarných oborů a druhů a využívá smíšených vyjadřovacích prostředků (mixed media); jednou se ocitá v blízkosti divadla, jindy tance, hudby, literatury, filmu, ale také psychodramatu a braintrainingu (výcviku myšlení).⁵⁴

V úvodu knihy se I. Zhoř zabývá významem tvořivých akcí ve výchovně – vzdělávacím procesu. Hovoří o přínosu akční tvorby pro výchovu k tvořivosti. Rozhodující význam pro výcvik tvořivosti (kreativity – training) ať už umělecké, technické nebo vědecké, má aktivní jednání, při němž dochází k výcviku komunikace. Tyto akce charakterizuje jako činnosti multimediální a interdisciplinární. Nejrůznější tvořivé akce jsou uplatňovány v rámci propojení výtvarné výchovy a tvorby například s psychoterapií, dramatickou výchovou nebo baletem, specifickým tělovým uměním odvozeným z pradávných magických rituálů.

⁵⁴ ZHOŘ, I. In *Akční tvorba*, 1991, s. 10.

Tvořivé akce by měly být předem projektované, koncepčně ujasněné, s jasným cílem a pevně stanovenými pravidly k jeho dosažení. Za velmi důležitý prvek těchto akcí považuje hru a hravost. I. Zhoř popisuje umělecké směry a tendence, které předcházely vzniku akčního umění (futuristické večírky, hnutí dada, surrealistická představení) a které ho osobitým způsobem ovlivňovaly: materiálové události, land-art, happeningy, body-art nebo mezinárodní hnutí Fluxus. Podrobněji se tématem akčního umění a s ním souvisejících způsobů integrace výtvarného a slovesného umění využitelných ve školní praxi budeme zabývat v 7. kapitole disertační práce s názvem *Způsoby integrace prvků výtvarné výchovy v literární výchově*.

Za velký přínos publikace *Akční tvorba* považujeme fakt, že je bohatým inspirativním zdrojem, který si klade za cíl představit výtvarné postupy užívané umělci od druhé poloviny 20. století a převádí je v nové způsoby a metody využitelné při výuce.

I. Zhoř se rovněž zabýval využitím projektů při výuce výtvarné výchovy. Představením rozmanitých způsobů projektové výuky využitelných ve školní praxi se věnuje ve čtyřech dílech *Výtvarné výchovy v projektech*. Jedná se o pracovní sešity určené pro základní školy (1. a 2. díl) a gymnázia (3. a 4. díl). Např. publikace *Výtvarná výchova v projektech II* (1997). je tematicky rozdělena do šesti kapitol pro 8. ročník, stejný počet kapitol je určeno pro 9. ročník základních škol. Seznamujeme se zde s výtvarnými díly (jak tzv. klasickými, tak novějšími), v některých případech i s literárními ukázkami vztahujícími se k danému tématu (např. *Záhadné kontinenty a ostrovy*, *Ptačí let a ptačí zpěv*). Navíc každá kapitola je doprovázena výstižným komentářem autora a zajímavými úkoly nabádajícími k zamyšlení a tvůrčí práci.

K dalším odborníkům, kteří se věnují projektové výuce, patří Věra Roeselová. Ve své publikaci *Řady a projekty ve výtvarné výchově* (1997) se věnuje problematice výtvarných řad a výtvarných projektů. Výtvarné řady většinou nejsou příliš časově náročné a nemají na rozdíl od projektů složitou stavbu. Autorka uvádí několik typů výtvarných řad, jako např. výtvarný cyklus, metodická řada, tematická řada, srovnávací řada. Ve výtvarných řadách však nedochází k takovému propojení (v rámci multilaterálních vazeb – pozn. aut.) různých druhů umění a vyučovacích předmětů jako v projektech.

I. Zhoř poukazoval na nutnost určitých přesahů akčního umění nejen do jiných druhů umění, ale také do reálného života, např. navázáním na dávné obřady a rituály.

Lidé na začátku 21. století hledají nové způsoby své příslušnosti k Univerzu, přírodě a různým společenstvím. Rituály patří k důležitým prvkům výchovy. Ukazují, jak objevovat a prožívat nové věci na základě integrace všech složek našeho poznání.

3.3.2 Hana Babyrádová, propojení literatury a výtvarného umění v symbolu a rituálu

H. Babyrádová se v publikaci *Rituál umění a výchova* (2002) zmiňuje o tom, že podmínkou naší harmonické existence je regenerace jak přírodních, tak psychických a fyzických lidských sil, která je symbolizována v rituálu performativně, *takovým způsobem, kdy jsou do symbolizace zapojeny naše smysly, tělo i myšlení.*⁵⁵

Rituály pro nás zpravidla představují sakrální nebo profánní obřady (mše, korunovace nebo udělování cen), které probíhají podle přesně stanoveného scénáře, na předem určeném místě. Pobyť v takovém rituálním prostoru je provázen výraznými emocemi. Čas i prostor zde získávají jinou, jakoby posvátnou podobu. Aby člověk mohl do rituálního prostoru vstoupit nebo naopak, aby mohl tento prostor opustit, musí překročit určitý obřadní práh. S rituály se většinou setkáváme, když dochází k nějakému zvratu v dosavadním životě, k onomu pomyslnému překročení prahu. Rituály nám tedy pomáhají zvládnout životní krize a změny. Jejich nácvik se může stát určitým návodem, jak překonat strach z neznámého, nového kroku.

Ve vývoji dětí existuje množství krizí (růst zubů, škola, osamostatnění se od rodičů, vstup do světa dospělých aj.) a nejrůznějších individuálních potíží (těžká nemoc, ztráta někoho blízkého nebo sourozenecká rivalita). Právě rituály mohou pomoci řešit různé potíže, zvraty a v hloubkách duše mobilizují síly, které umožňují zvládnout nejrůznější krize. H. Babyrádová poukazuje na nutnost využití rituálních prvků při výchově a vzdělávání, mj. nácvikem krizových situací prostřednictvím symbolického vyjádření a zapojení všech smyslů, mysli a těla, díky kterým lze děti a mládež připravit na lepší zvládnutí nejrůznějších krizových období.

Ve čtyřech kapitolách autorka představuje několik podob rituálu. V první kapitole se věnuje problematice kořenů rituality, rituálů a symbolického vyjadřování nebo vztahu kultury, tradice a výchovy. Ve druhé kapitole na základě výsledků svého bádání redefinuje rituál a jeho funkce, zabývá se třemi aspekty rituálu (vnímání, čin a sdílení) nebo problematikou symbolického vyjadřování v rituálu. Třetí kapitola nese název *Rituál v akčním umění* a pojednává především o rituálních prvcích v českém akčním umění. Poslední kapitola se nazývá *Rituál a výchova uměním* a zabývá se například

významem rituálů v historii výchovy nebo místem rituálů v nejnovějších pedagogických směrech. Za přínosnou z hlediska zaměření této disertační práce považujeme především třetí část dané kapitoly, která se nazývá Význam performativního prvku v polyestetické výchově. Zabývá se integrací esteticko – výchovných disciplín nebo problematikou tzv. činné výchovy, která je svým performativním charakterem stavěna do protikladu k výkladovosti ve výchovně vzdělávacím procesu.

*Výchova uměním se po vzoru umění samotného (zejména umění akce) stává stále více výchovou polyestetickou... Tradiční rozdělení esteticko – výchovných disciplín na výtvarnou, hudební, pohybovou a dramatickou výchovu dnes již pozbývá významu, neboť umělecké vyjadřování i všechny oblasti výchovy uměním mají multimediální charakter...*⁵⁶

Další publikací H. Babyrádové, ve které se autorka věnuje problematice interdisciplinarity, je kniha s názvem *Symbol v dětském výtvarném projevu* (1999). Autorka zde dokazuje a prezentuje význam a možná porozumění symbolu, které považuje za: *klíčový moment přístupu k odhalení smyslu výtvarné práce jako takové.*⁵⁷ Publikace je komponována do pěti kapitol rozdělených podle témat na: 1. Symbol, komunikace a výchova, 2. Antropologické základy výtvarného projevu, 3. Funkce symbolických forem v dětském výtvarném projevu, 4. Archetyp, mýtus, pohádka a dětská výtvarná práce, 5. Synkretismus vnímání a labyrint vědomí.

H. Babyrádová popisuje symbol jako prostředek (*jehož existence je situována mezi slovo a obraz*), který činí tradičně chápanou komunikaci zajímavější a který může určitým způsobem zabránit ekonomizaci, strohosti lidského dorozumívání.

Autorka symbol charakterizuje jako (s. 10):

... dítětem autenticky vytvořený grafický, plastický či jinak materiálově utvářený symbol (za symbol považují i určité gesto v performanci, rozmístění materiálu v instalaci apod.), jehož existence je situována mezi slovo a obraz, je nenahraditelný jakkoliv dokonalými a účelnými jednotkami jiných komunikativních systémů.

⁵⁶ BABYRÁDOVÁ, H. 2002. s. 309.

⁵⁷ BABYRÁDOVÁ, H. *Symbol v dětském výtvarném projevu*, 2004. s. 10.

H. Babyrádová symbol vnímá jako určitého prostředníka v komunikaci mezi slovem a obrazem, přičemž skutečným symbolem je podle ní ten symbol, který je komplexní tj. prezentativní a diskursivní zároveň. Prostřednictvím prezentativních symbolů se člověk vyjadřuje. Pomocí diskursivních symbolů se lidé dorozumívají.

Publikace *Symbol v dětském výtvarném projevu* prezentuje a srovnává symbolické aspekty výchovy, aktivitu a recepci v procesech komunikace nebo vývoj umění a ontogenezi výtvarného projevu dítěte vzhledem k utváření symbolů. Dále představuje symboly užívané dětmi, ale i výtvarnými umělci. Zabývá se symbolickým výrazem archetypu, symbolickými funkcemi pohádkových motivů a hrdinů nebo synkretismem vnímání dítěte a symbolickým zachycením světa.

V části publikace (druhá kapitola) s názvem *Obraz, slovo, písmo* se H. Babyrádová věnuje společným základům výtvarného vyjádření (výtvarného umění) a vzniku řeči, písma (literatury) na základě symbolické zkušenosti člověka spojené s prožíváním světa a následně jeho expresí. Autorka poukazuje na fakt, že písmo vzniklo z touhy popsat lidskou činnost a svět kolem sebe. Mnohé abecedy se proto vyvíjely na základě potřeby vyjádřit se, prezentovat vizuální i emocionální zkušenost (např. předimenzované tvary těl zvířat v prehistorických jeskynních malbách) a symbolicky vyjádřit realitu. Za symboly, jež *opticky korespondují s obsahy, které vyjadřují* (s. 33), považuje H. Babyrádová nealfabetická písma, jejichž znaky jsou odrazem smyslového prožitku (čínské písmo).

*Podmínkou aktivního přístupu v umění je vyvinutá schopnost vnímání a myšlení, kterou lze nejlépe získat z přímé zkušenosti a vytvářením vlastních grafických symbolů. Aktivní účast dítěte na tvorbě symbolu může být počátkem cesty k pozdější interpretaci symbolu v umění.*⁵⁸

3.3.3 Jan Slavík, Interdisciplinární přístup v artefiletice

J. Slavík patří k zajímavým osobnostem současné české výtvarné pedagogiky. Ve své vědecké činnosti se zabývá arteterapií⁵⁹, a především artefiletikou. Je autorem několika knih zaměřených na zmíněnou problematiku, jako např. *Od výrazu k dialogu ve výchově, Artefiletika* (1997) nebo *Umění zážitku, zážitek umění* (I. a II. díl, 2004).

⁵⁸ BABYRÁDOVÁ, H. 2004, s. 10.

V odborném článku *Artefiletika – Reflexivní, tvořivé a zážitkové pojetí výchovy uměním* (2008) J. Slavík charakterizuje artefiletiku jako specifický pedagogický přístup, který lze uplatnit ve všeobecném vzdělávání a výchově. Výchova uměním – artefiletika je v českém prostředí známá od poloviny devadesátých let 20. století a svým pojetím navazuje na nové tendence ve výtvarné výchově.⁶⁰ V souvislosti s artefiletikou se často objevují pojmy jako výchova uměním, estetická výchova nebo socializace uměním, žádný z nich však nevystihuje přesný význam artefiletiky.

Artefiletika je J. Slavíkem definována jako: *reflexivní, tvořivé a zážitkové pojetí vzdělávání a výchovy, které vychází z vizuální kultury nebo jiných expresivních kulturních projevů (dramatických, hudebních, tanečních)...*

*Cílem artefiletiky je obohacování kulturního kapitálu žáků, rozvíjení jejich sociálních kompetencí a prevence psycho – sociálních selhávání prostřednictvím uměleckých aktivit reflektovaných v žákovské skupině.*⁶¹

Artefiletika má účastníky výchovně vzdělávacího procesu naučit vybudovat si aktivní vztah k světu, umělecky vnímat a tvořit, a také dokázat hovořit o svých zážitcích a pocitech vzniklých při kontaktu s uměním. Je pro ni charakteristické tzv. vstřícné pojetí výuky (encounter curriculum model). Jedná se o pedagogický přístup, který se odvíjí od námětu, nemá detailně stanovené cíle, zabývá se spíše komplexnějšími cíly (J. Slavík, 2008, s. 57). K cílům artefiletiky tedy patří umět zažít a prožít výrazovou hru, dokázat ji interpretovat a zasadit do širších kulturních souvislostí. Tato výrazová hra probíhá v artefiletice v rámci různých organizačních forem výuky. Jako velmi vhodná (pro artefiletiku, arteterapii, tvořivou dramatiku aj.) se jeví forma, kdy žáci a učitel sedí v kruhu (tzv. kruh bezpečí.).

⁵⁹ Arteterapie je psychoterapeutická disciplína, která využívá výtvarných aktivit k léčbě psychických a sociálních problémů. Cílem není vytvoření nějakého artefaktu...

EXLER, P. 2007, s. 82.

⁶⁰ J. Slavík formuloval čtyři proudy ve výtvarné výchově, mezi kterými může být vzájemný vztah (*Od výrazu k dialogu ve výchově, Artefiletika, 1997*): 1. gnozeocentrismus, 2. animocentrismus, 3. videocentrismus, 4. artcentrismus.

⁶¹ SLAVÍK, J. 2008, s. 38.

J. Slavík se v příspěvku *Artefiletika – Reflexivní, tvořivé a zážitkové pojetí výchovy uměním* postupně zabývá např. základními charakteristikami a cíli artefiletického způsobu vzdělávání a výchovy a čtyřmi základními fázemi výuky: 1. rozehrávací aktivita, 2. výrazová hra, 3. reflexe, 4. uzavírací aktivita. Dále popisuje tzv. vstřícné pojetí výuky (od situace přes zážitek k cílům), vzdělávací motivy, vyučovací formu artefiletiky (kruh bezpečí), fáze artefiletické výuky a stanoví dimenze výrazové hry v artefiletice (výraz, komunikace, forma).

Problematikou artefiletiky⁶² se rovněž zabývá P. Exler, který v příspěvku *Kapitoly z artefiletiky* (2007), publikovaném ve čtvrtém díle *Školy muzejní pedagogiky*⁶³, definuje pojem artefiletika, vymezuje vztah mezi artefiletikou a arteterapií a také prezentuje uplatnění artefiletických metod a forem práce ukázkami z realizovaného projektu. Autor tvrdí, že během výtvarné tvorby kromě klasických technik a různých podob expresivního vyjadřování: *velmi osvědčený a působivý je přesah k tvořivé dramatice, hudební, pohybové či slovesné projevy*.⁶⁴

Artefiletika patří k novým zajímavým pojetím výtvarné výchovy, které může být díky svému charakteru (zážitkovost, komunikace, tvořivost, integrace) realizovatelné v edukačním procesu nižšího základního vzdělávání v České republice.

*Východiskem pro teorii a praxi artefiletiky, stejně jako pro celou výtvarnou výchovu, je výtvarný zážitek. Ve výtvarném zážitku se žák intimně setkává s výtvarnou formou a dobírá se určitých obsahů. Takto zprostředkované obsahy jsou hlavní poznatkovou náplní artefiletiky. To znamená, že poznávání v artefiletice má převážně jiný charakter než v typicky naukových předmětech. Směřuje především k chápání, k chápajícímu porozumění a k odhalování smyslu...*⁶⁵

⁶² Pojem artefiletika je odvozený z latinského *ars, artis* = umění, a řeckého slovního kořene *fil*, který vyjadřuje vztah nebo příznivý postoj (např. mít rád).

EXLER, P. 2007, s. 81.

⁶⁴ EXLER, P. 2007, s. 83.

⁶⁵ SLAVÍK, J. 1997. s. 170.

Pojetí integrace výtvarného umění v literatuře nazíráno pohledem výtvarné pedagogiky má poměrně velké množství rozmanitých podob. Jako zajímavé z hlediska charakteru naší disertační práce se jeví určité propojení základních druhů umění v rámci uměleckých proudů druhé poloviny 20. století (akční umění). Jednotlivé postupy akční tvorby by se totiž poměrně jednoduše daly využít jako účinné metody při výuce literární výchovy. Hlavní náplní tvořivých akcí není výroba artefaktů, ale především cesta k procítění a porozumění tvůrčí práci s důrazem na rozvoj komunikativní, citové a tvůrčí složky. Stěžejní je poskytnutí zážitku z tvorby a možnost její reflexe. Právě tyto dva aspekty – zážitek a komunikace jsou hlavním cílem reflexivního, tvořivého a zážitkového pojetí výchovy – artefiletiky. Ta, ač je zaměřena především na oblast výtvarné výchovy, využívá při hledání nejrůznějších nových forem exprese také jiné než vizuálně obrazné prostředky, mimo jiné i jazykové a literární. Při výuce literární výchovy lze tedy kromě tradičně chápaných jazykových způsobů projevu využít také jiné prostředky, které mohou pomoci žákům jak ke snadnějšímu pochopení náročných literárních textů, tak k jejich následné interpretaci. K těmto prostředkům patří např. využívání nejrůznějších rituálních prvků a symbolů, jež někdy mají větší výpovědní hodnotu než samotné slovo.

... projev umělce, tak i projev dítěte, jsou výrazem věčné inklinace člověka k symbolické činnosti. Tendence tvořit symboly byla ostatně prvotním důvodem vzniku umění v prehistorické době, kdy prezentativní funkce umění převažovala nad funkcí reprezentativní.

H. Babyrádová (2004, s. 10)

*A sochař hněte obličej z hlíny.
Ty pak, procházej se, šel jsi kolem jeho díla,
pohlédl na tento obličej a pokračoval svou cestou.
A hle, nebyl jsi již týmž.
Nepatně proměněn, ale proměněn,
to jest obrácen a nakloněn do nového směru,
možná na krátký čas, ale na čas.
Člověk tedy zakusil nevyjádřitelný pocit:
dotkl se palcem několikrát hlíny.
Postavil Ti svou hlínu do cesty.
A hle, ty jsi proniknut týmž nevyjádřitelným pocitem,
ubíráš-li se tudy.
A tak tomu bude, i když uplyne sto tisíc let
mezi jeho gestem a tvými kroky.*

Antoine de Saint-Exupéry⁶⁶

4. Pojetí integrace v nižším sekundárním vzdělávání ve Francii

4.1 Zdůvodnění volby Francie pro realizaci výzkumu

Hlavní motivací k napsání této kapitoly byl zahraniční studijní pobyt autorky disertační práce. Rozhodla se jej absolvovat pro obohacení a rozšíření své práce o poznatky ze zahraničí. Díky významné podpoře ze strany vedení Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci a získání Stipendia Statutárního města Olomouc se mohla v akademickém roce 2008/2009 zapsat do interdisciplinárního studijního programu Université Paris IV – Sorbonne⁶⁷ zaměřeného na literaturu, kulturu a civilizaci zemí střední Evropy: Études centre-européennes, Master 2. Zmíněné vysokoškolské pracoviště, které vyznává interdisciplinární trendy současného vědeckého výzkumu, si vybrala z důvodu vhodných podmínek pro získání nových poznatků týkajících se problematiky, kterou se zabývá ve své disertační práci. Výzkumné aktivity CIRCE (Centre Interdisciplinaire d'Études centre-européennes: Interdisciplinární centrum střeoevropských studií) se věnují té části Evropy nazvané Mitteleuropa, Europe centrale či střední Evropa, která se (zjednodušeně řečeno) rozprostírá od Německa po Rusko. Jedná se o prostor, jehož hranice nejsou striktně geograficky vykreslené a během historického vývoje se stejně jako hranice jednotlivých

středoevropských zemí výrazně měnily a prolínaly. Vědeční pracovníci CIRCE se zaměřili na zkoumání kulturních a estetických fenoménů střední Evropy. Často se překračují hranice hlavních oborů (literatury a výtvarného umění) a k jejich zkoumání se užívají metody jiných vědeckých disciplín, jako například historie, sociologie či antropologie. Centre Interdisciplinaire d'Études centre-européennes pořádá různé přednášky a semináře, organizuje sympozia a konference, vydává odborný časopis a na svých internetových stránkách⁶⁸ prezentuje nejrůznější interdisciplinární projekty. Právě tyto svým způsobem novátorské interdisciplinární výzkumné aktivity CIRCE autorku disertační práce výrazně zaujaly a přivedly k volbě interdisciplinárního studijního programu zaměřeného na literaturu, kulturu a civilizaci zemí střední Evropy. Protože se autorka ve své disertační práci věnuje integraci výtvarného umění v hodinách literární výchovy, jeví se onen interdisciplinární charakter zmíněného zahraničního studia jako vyhovující a přínosný.

Součástí zahraničního studijního pobytu I. Rumpelové bylo kromě seznámení se s odbornou literaturou, plnění studijních povinností (absolvování přednášek, seminářů, kolokvií, zkoušek a prezentace seminárních prací před studenty) také realizování výzkumu, který proběhl od května do července 2009 na základních školách (ve městech Flixecourt a Péronne) v severní Francii, a který tak navázal na výzkum realizovaný od listopadu 2008 do února 2009 v moravských základních školách a nižších gymnáziích (v Olomouci a ve Vyškově). Výsledky obou výzkumů byly následně srovnány. Průběh realizace a výsledky tohoto česko – francouzského srovnání jsou zveřejněny v páté kapitole této disertační práce Vyvozením závěrů týkajících se využitelnosti francouzského přístupu k integraci výtvarné výchovy v literární výchově v nižším sekundárním vzdělávání v České republice, se budeme zabývat v závěrečné kapitole disertační práce. .

⁶⁸ www.circe.paris4sorbonne.fr.

⁶⁹ Všechny prezentované překlady názvů a textů z odborných literárních a internetových zdrojů byly (pokud není uvedeno jinak) z francouzského do českého jazyka přeloženy autorkou disertační práce, I. Rumpelovou.

Francouzský výraz „éducation“ má několik významů: výchova, vzdělávání, školství. V této práci jej většinou budeme překládat jako výchova (viz. M. Váňová, 2009, s. 21).

4.2 Francouzský vzdělávací systém

Francie má i přes rozdílný historický vývoj s Českou republikou mnoho společného. Na přelomu 19. a 20. století se mezi těmito zeměmi udržovaly přátelské vztahy. Byli to nejen významní francouzští umělci (např. A. Rodin) té doby, kteří navštěvovali české země, ale také mnoho předních českých umělců (např. A. Mucha, J. Zrzavý) jezdilo obohatit svá studia a tvorbu do hlavního města Francie, tehdejšího centra uměleckého dění – Paříže. Martýrium válečných událostí a politický vývoj českých zemí v druhé polovině 20. století způsobily nucené omezení kontaktu se západní Evropou, a tedy i s Francií. Po pádu komunistického režimu (1989) došlo k opětovnému navázání na tradici vzájemných vztahů.

Francouzská vzdělávací politika nebyla po druhé světové válce, na rozdíl od českých zemí, nuceně ovlivněna komunistickou ideologií. Z toho důvodu nám připadá zajímavé a inspirující zaměřit se právě na zemi, která své pojetí výchovy a vzdělávání žáků může stavět na téměř nepřerušené tradici pedagogického myšlení takových osobností jako J. J. Rousseau, A. Comte, C. Freinet nebo postmoderní filozof J.-F. Lyotard. Rádi bychom však zdůraznili, že nemáme v úmyslu tzv. opěvovat pojetí integrace ve francouzském školství, ať už může být jakkoliv inspirující. Jedná se nám o pokud možno co nejobjektivnější představení francouzského vzdělávacího systému, hlavních idejí francouzského školství, francouzských kurikulárních dokumentů a odborné literatury se zřetelem ke stanovené problematice disertační práce.

Preambule Ústavy Francouzské republiky (Constitution de la République – pozn. aut.) z roku 1946 stanoví, že stát zaručuje dětem i dospělým rovný přístup ke vzdělání, k odborné kvalifikaci a ke kultuře.⁷⁰

⁷¹ FRANCIE (Francouzská republika)

Rozloha: 547 030 km² (47. na světě)
Počet obyvatel: 62, 9 mil. (20. na světě)
Členění země: 26 regionů rozdělených
do 100 departementů
Jeden ze zakládajících členů EU (1993)
Motto: *Volnost, rovnost, bratrství!*

ČESKÁ REPUBLIKA

Rozloha: 78 867 km² (113. na světě)
Počet obyvatel: 10,5 mil. (77. na světě)
Členění země: 7 krajů (+ Praha)
V EU od roku 2004
Motto: *Pravda vítězí!*

4.2.1 Hlavní principy

Francouzský vzdělávací systém je založen na 5 hlavních principech, z nichž některé jsou inspirovány myšlenkami Velké francouzské revoluce (1789):

1. Svoboda vzdělání (La liberté de l'enseignement)
2. Bezplatnost (La gratuité)
3. Neutralita (La neutralité)
4. Světskost (La laïcité)
5. Povinná školní docházka (L'obligation scolaire)

V letech 1881, 1882 byla ve francouzských zákonech (Lois Jules Ferry) ustanovena povinná a bezplatná školní docházka pro chlapce a dívky, která byla roku 1959 vymezena pro děti a mládež ve věku 6 – 16 let. Žáci mohou v rámci nižšího sekundárního vzdělávání navštěvovat buď státní školy, placené soukromé školy nebo mohou být vzdělávání doma, pokud k tomu mají vyhovující podmínky. Při výuce na školách nesmí být porušen princip náboženské, politické a filozofické neutrality a princip světskosti – náboženské tolerance (absence náboženských znaků a instrukcí při vyučování). K důležitým principům patří rovněž rovnost vzdělávacích šancí a respektování různorodosti osobností žáků.

V roce 2003 byl francouzský vzdělávací systém podroben rozsáhlým debatám odborné i laické veřejnosti, které přispěly ke schválení zákona týkajícího se budoucnosti francouzského školství (Le loi Fillon, 2005). V něm bylo ustanoveno poslání vzdělávací soustavy v souladu s cíli zformulovanými na zasedání Evropské rady v Lisabonu (2000). V rámci Lisabonského procesu byl stanoven hlavní strategický cíl evropského společenství pro období (2000-2010):

Evropa by se měla stát nejkonkurenceschopnější a nejdynamičtější ekonomikou na světě, která čerpá ze znalostí a dovedností a je schopna nepřetržitého hospodářského růstu při současném dosažení většího množství lepších pracovních příležitostí a větší sociální soudržnosti.⁷²

⁷² www.rvp.cz/clanek/701/76, (1. 9. 2004).

Evropská komise stanovila tři strategické záměry: 1. Zlepšování kvality a efektivity systémů vzdělávání a odborné přípravy v Evropské unii, 2. Zajištění přístupu ke vzdělávání a odborné přípravě pro všechny, 3. Otevření systémů vzdělávání a odborné přípravy okolnímu světu.

V souvislosti se třemi hlavními strategiemi (a 13 cíly) Evropské unie pro oblast vzdělávání byly zmíněným *Fillonovým zákonem* (2005) rovněž vymezeny tři hlavní osy modernizace francouzského školství.⁷³

- ▶ Naučit se lépe respektovat hodnoty Francouzské republiky.
- ▶ Lépe zorganizovat činnost jednotlivých školských zařízení.
- ▶ Lépe spravovat systém vzdělávání.

Tento zákon také jasně stanovuje program francouzského vzdělávání pro budoucnost: Zaručit rovné příležitosti a šance na úspěch pro všechny žáky prostřednictvím společného základu a podporovat uplatnění mladých lidí na trhu práce.

4.2.2 Stručná charakteristika

Francouzský vzdělávací systém lze charakterizovat jako centralizovaný se snahou o hlubší diferenciaci (model s oddálenou hlubší diferenciací⁷⁴). Většina školských zařízení je pod přímou kontrolou Ministerstva školství (Ministère de l'Éducation nationale). Ačkoliv ve Francii existují soukromé školy (15% žáků na 1. stupni a 20% žáků na 2. stupni)⁷⁵ musí se většina z nich (mj. proto, aby získala státní dotace) přizpůsobit nařízením a oficiálním programům stanoveným ministerstvem.

Systém francouzského vzdělávání je vystaven na třech základních stupních (základní, střední a vysoké školství), které se dělí na cykly. Ty jsou dále členěny na období podle priorit jednotlivých škol. Do oblasti základního školství (école primaire) patří, na rozdíl od českého systému, mateřské školy (école maternelle) a základní školy (école élémentaire), které jsou povinné a určené dětem od 6 do 11 let. Na výuku v école élémentaire navazuje středoškolské vzdělávání, které se skládá ze dvou stupňů: nižší střední školy (collège) a vyšší střední školy (lycée). Po absolvování lycée (se širokou nabídkou oborů), které poskytuje tříleté studium studentům ve věku 15 – 18 let a je ukončeno maturitou (Baccalauréat), navazuje systém vysokoškolského vzdělávání, jež zahrnuje všechny typy pomaturitního studia. Ve Francii existují dva systémy vysokých škol: otevřený systém univerzit a systém výběrových škol.

4.2.3 Collège

Vzhledem k zaměření disertační práce na oblast nižšího sekundárního vzdělávání se budeme více věnovat nižším středním školám – collège, které odpovídají druhému stupni českých základních škol. Jsou určeny pro žáky ve věku 11 – 15 let. Čtyřletá výuka v collège navazuje na systém užívaný v école élémentaire. Jednotlivé ročníky jsou číslovány od šestého do třetího (sixième, cinquième, quatrième, troisième), tedy v opačném pořadí než v českých školách.

*Tento typ školy bývá označován jako jednotný, neboť všechny děti získávají v zásadě stejné vzdělání. Na závěr obdrží vysvědčení zvané Diplôme National du Brevet.*⁷⁶

Výuka v collège je rozdělena do tří cyklů:

1. Cyklus přizpůsobení (Le cycle d'adaptation, 6. ročník)
2. Cyklus centrální (Le cycle central, 5. a 4. ročník)
3. Cyklus orientační (Le cycle d'orientation, 3. ročník)

Vzdělávacím cílem stanoveným pro cyklus přizpůsobení je upevnit poznatky získané v école primaire a zasvětit žáky do nového způsobu výuky. Tento cyklus není diferencován, všichni žáci se v něm učí stejné předměty (upr. M. Váňová, 2009, s. 40): francouzský jazyk (français), matematika (mathématiques), první cizí jazyk, zeměpis, dějepis (histoire – géographie), občanská výchova (éducation civique), vědy o životě a zemi (science de la vie et de la terre), technická výchova (technologie), výtvarná výchova (arts plastiques), hudební výchova (éducation musicale), tělesná výchova (éducation physique et sportive), fyzika a chemie (physique – chimie).

Během centrálního cyklu, kdy má být žákům umožněno prohloubení jejich znalosti a dovednosti, je studium postupně obohacováno o nepovinné předměty. Ve čtvrtém ročníku si mohou žáci zvolit druhý živý jazyk (cizí nebo regionální). V rámci orientačního cyklu dochází nejen k ucelení znalostí a dovedností získaných v collège, ale i k přípravě na volbu další formy vzdělávání v souvislosti se zamýšlenou profesí.

⁷³ TOULEMONDE, B. *Le système éducatif en France*, 2006.

⁷⁴ VÁŇOVÁ, M. *Srovnávací pedagogika*. 2009.

⁷⁵ www.education.gouv.fr/cid194/les-textes-fondateurs.html.

⁷⁶ www.france.cz/spip.php/article1753.

Žáci se rozdělí do dvou studijních větví: obecné a technologické. A podle svého zaměření pokračují ve studiu na středních školách (všeobecně vzdělávací, technologické, profesní lyceum). Studium v collège je ukončeno závěrečnou zkouškou (Diplôme National du Brevet).

Od roku 2007 nejsou rodiče povinni zapisovat své děti do školy v místě bydliště, ale mohou si vybrat jakoukoliv školu podle svých možností a představ⁷⁷.

4.3 Pojetí interdisciplinarit a integrace ve francouzském školství

V roce 2003 proběhla ve Francii národní debata, která se zabývala budoucností francouzského vzdělávání. Odborná i laická veřejnost (téměř jeden milion občanů) na celkem 21 000 veřejných schůzkách, organizovaných ve školských zařízeních, diskutovala nad hlavními problémy francouzského školství:

*Zajištění rovnosti příležitostí, definování poslání učitelů, boj proti násilí ve školách, dohodnutí se na cílech a smyslu našeho školství: to je věcí všech občanů a jejich zastupitelů...*⁷⁸

Debatovalo se o charakteru vědomostí a dovedností nutných pro 21. století, také o způsobech začlenění nových trendů a požadavků týkajících se vzdělávání, aniž by došlo k narušení pěti hlavních principů, na které je francouzské školství tak hrdé (E. Trévenon, 2008). Závěry vyplývající z této rozsáhlé debaty, která v historii francouzského školství nemá obdoby, byly vyslyšeny ze strany zákonodárců a staly se společně s hlavními strategiemi a cíli Evropské unie pro oblast vzdělávání (Lisabonský proces, 2000) východiskem pro ustanovení tzv. Fillonova zákona (2005), který vymezuje hlavní osy reformy pro zlepšení situace francouzského školství.

Hlavním cílem budoucího vzdělávání je zaručit rovné příležitosti a šance na úspěch pro všechny žáky prostřednictvím společného základu (socle commun) a podporovat uplatnění mladých lidí na trhu práce.

⁷⁷ Guide du collège (2008/2009), s. 13.

⁷⁸ FERRY, L. In www.diplomatie.gouv.fr.

⁷⁹ Guide du jeune professeur (2006/2007) 2006, s. 14, 15.

Tento socle commun se stal podnětem pro ustanovení sedmi hlavních pilířů (piliers du socle), funkčních, nosných prvků modernizace francouzského školství, mezi kterými se objevuje také interdisciplinární přístup.

Ten jediný umožňuje dosáhnout zvládnutí informačních a komunikačních technologií, jež jsou vláhou pro všechny oblasti vzdělávání a humanistické kultury, která je souhrnem poznatků z historie (politická, sociální a náboženská fakta), literatury, výtvarného umění a sportu.⁷⁹

4.3.1 Vymezení pojmů interdisciplinarita a integrace v odborných publikacích

Interdisciplinární přístup ve vzdělávání je odbornou frankofonní literaturou charakterizován podobně jako v českých odborných publikacích. Interdisciplinarita je obecně chápána jako propojení vědeckých disciplín za účelem zajištění komplexnosti poznání. Slovník *Vocabulaire de l'Education* (1979) interdisciplinaritu (interdisciplinarité) prezentuje jako způsob komunikace mezi izolovanými vědeckými disciplínami, který představuje nejvhodnější a nejpravdivější cestu pro vývoj ve vědeckém výzkumu. V *Pedagogickém slovníku* (*Dictionnaire de Pédagogie*, 2000, s. 157) je interdisciplinarita charakterizována následovně: *Interdisciplinarita je termín, kterému chybí přísné vymezení. To, o čem se nejvíce hovoří, je použití termínu jako přídavného jména: otázka může být interdisciplinární, to znamená dotýkající se více disciplín zároveň.*

Interdisciplinární, v pojetí kolektivu autorů slovníku *Dictionnaire de Pédagogie*, může být výzkum zabývající se buď tím, co je společné vícero blízkým disciplínám, nebo tím, co zapříčinilo vznik jejich sblížení. Problémy vyžadující komplexní přístup většinou nemohou být řešeny bez pomoci jiných doplňujících disciplín.

Problematikou interdisciplinárního přístupu se v odborném článku s názvem *Interdisciplinarita* (Interdisciplinarité, 1999) zabývá Y. Lenoir, který charakterizuje základní myšlenku interdisciplinarit – jednotu vědění (unité du savoir). Podle něj se jedná o přístup sice vlastní 20. století, ale *starý jako svět sám* (s. 291). Autor zmiňuje nejrůznější pojmy, ve kterých je interdisciplinární pojetí obsaženo: „hybridation“ (spojení, křížení), „intégration des matières“ (integrace školních předmětů) nebo „coordination“ (spolupráce, součinnost).

Y. Lenoir prezentuje tři hlavní oblasti působení interdisciplinarity:⁸⁰

1. Oblast odborná (L'interdisciplinarité professionnelle), 2. Oblast školy (L'interdisciplinarité scolaire), 3. Oblast praxe (L'interdisciplinarité pratique).

Dále uvádí čtyři hlavní oblasti využívání interdisciplinarity, které charakterizuje pomocí přiřazených sloves:

- ▶ Organizace (řídít, vést)
- ▶ Výzkum (bádat, zkoumat)
- ▶ Školství (učit)
- ▶ Praxe (aplikovat)

Y. Lenoir poukazuje na fakt, že zavedení interdisciplinarity v systému školství nemůže být provedeno stejným způsobem jako v oblasti vědy a výzkumu. Problematika interdisciplinárního přístupu by měla být vnímána ze dvou perspektiv:

- ▶ Jakým způsobem zprostředkovat interdisciplinární přístup?
- ▶ Jak vyškolit pedagogy k využívání interdisciplinarity ve školní praxi?

Podle tohoto autora interdisciplinarity přichází zmírnit slabosti výchovy a vzdělávání v rámci tradičních disciplín propojením školních předmětů, čímž se zabrání útržkovitosti poznání. Interdisciplinarity lze provést nahlížením na problematiku jednoho předmětu prizmatem jiných předmětů nebo přiblížením společných témat různých oborů, avšak ne ve smyslu odděleného vzdělávání v rámci tradičně chápaných předmětů („enseignement cloisonné“). Zavedení interdisciplinarity se podle Y. Lenoira zaměřuje na vztahy, které zaručují vzájemnou rovnocennou závislost mezi školními disciplínami („disciplines scolaires“), což je nutné pro pochopení reality společenské a přírodní.

... jedná se o vytvoření vazeb mezi dvěma nebo více školními disciplínami, ... které zavádí do škol komplementární, kooperativní, provázané vztahy, a vzájemné působení mezi nimi v rámci nejrůznějších hledisek a pohledů (účel, obsah studia, koncepce, elementární znalosti, výchovné postupy, technické dovednosti atd.) a v rámci podpoření integrace v procesu výchovy a vzdělání žáků.⁸¹

⁸⁰ LENOIR, Y. 1999, s. 291 – 314.

⁸¹ LENOIR, Y. 1999, s. 300.

Při zkoumání teoretického vymezení integrace v pojetí francouzských pedagogických slovníků zjistíme, že se od českého vymezení v některých případech liší. Ve *Slovníku pedagogického jazyka* (Dictionnaire de la langue pédagogique, 1971, s. 263) je pojetí integrace ovlivněno latinským základem slova (integrare – začlenit, včlenit) ve významu seskupit části v jeden celek či začlenit nové části do celku tak, aby byly v harmonii s ostatními částmi celku. Autoři této publikace uvádějí způsob integrace, kde každý z žáků sice pracuje tak, jak mu to vyhovuje, avšak musí respektovat společný program, jež nabádá ke vzájemné spolupráci. Integrace je zde chápána jako proces skutečného začlenění (části do vyššího celku) nebo způsob myšlení (jeden odlišný pohled v obecném pohledu na věc).

V *Pedagogickém slovníku* (Dictionnaire de Pédagogie, 2000, s. 157) je integrace výhradně charakterizována jako filozofický princip, díky kterému nesmí dojít k separaci hendikepovaných žáků. Daný způsob integrovaného vzdělávání je zde nazván „školní integrací“ (intégration scolaire) a stanovuje, že znevýhodněným (zdravotní postižení) dětem má být umožněno začlenit se do edukačního procesu běžných škol s tím, že pro ně platí stejná pravidla jako pro ostatní žáky. Tento princip pomoci integrovat se platí také pro děti s jinou zemí původu nebo děti v těžké osobní situaci.

V příspěvku A. Pierrota s názvem *Integrace* (Intégration, 1999) se setkáváme s pojetím integrace, které se v české odborné literatuře (pokud je nám známo – pozn. aut.) zatím nevyskytuje. Jedná se o integraci žáků jiné země původu do systému vzdělávání. Předmětem této integrace jsou tedy imigrace a asimilace. Asimilace ve francouzském pojetí představuje tzv. pofrancouzštění, které je vyjádřeno respektováním kolektivní národní identity založené na tradicích Francouzské republiky. Ve Francii je možnost vzdělávání pro děti národnostních menšin ve srovnání např. s Českou republikou (polské školy v příhraničních oblastech s Polskem) značně omezená. Ačkoliv je pro tuto zemi typické míšení kultur a náboženství, její republikánské pojetí výchovy a vzdělávání určitým způsobem potlačuje kulturní a národnostní rozmanitost žáků ve smyslu nastolení jednotné národní identity občanů.

4.3.2 Stručný vývoj interdisciplinárního přístupu ve vzdělávání

od 2. poloviny 20. století

Tradice interdisciplinárního přístupu, která ovlivnila současné pojetí interdisciplinarity ve francouzském školství, sahá do 50. let 20. století, kdy se začíná tento přístup objevovat ve vědeckém výzkumu (Y. Lenoir, 1999). Od konce 60. a především během 70. let 20. století se rozšířil také do oblasti vzdělávání (G. Gozzer, 1982). Termín „interdisciplinarité“ se začíná pravidelně objevovat v rámci činnosti *Národního institutu pedagogického výzkumu* (Institut national de recherche pédagogique) a v některých odborných časopisech (revue *L'éducation*, *Cahiers pédagogiques*). Význam interdisciplinárního pojetí byl ale v 80. letech 20. století zpochybněn v souvislosti se sociálně – demokratickými idejemi vládnoucí strany, které se stavěly zamítavě k novátorským projektům ve školství. Od 90. let se však situace pozvolna mění a v současné době je interdisciplinární přístup uplatňován napříč celého systému francouzského vzdělávání.

Mezi osobnosti francouzské pedagogiky 20. století, jejichž myšlenky mají významný vliv na současné pojetí integrace ve francouzském školství, patří zejména O. Declory a C. Freinet (Y. Lenoir, 1999). Dále je to postmoderní filozof J.- F. Lyotard a sociolog E. Morin. Belgický pedagog O. Declory (1871 – 1932) je zakladatelem tzv. školy životem pro život (Ermitage, 1907), ve které se snažil uplatnit jednotící, komplexní poznání reality využitelné dětmi v každodenním životě. Tento princip, jež O. Declory nazval „globální poznání“, vychází z ideje vzájemných souvislostí a podmíněností věcí kolem nás („réalité globale“). Jeho myšlenky ovlivnily francouzského pedagoga C. Freineta (1896 – 1966), který ve své alternativní škole ve Vence Decloryho princip uplatňoval mj. v rámci koordinace činností žáků při tvorbě školních novin. Interdisciplinaritu a s ní spojenou integraci rovněž chápal ve smyslu vzájemné součinnosti práce žáků ve třídě při respektování individuálních potřeb každého z nich. Hlavní bylo vyjádřit se, komunikovat, tvořit. Za velmi důležitý byl považován princip tvůrčí atmosféry a aktivity. Představitel francouzské postmoderní filozofie J. – F. Lyotard (1924 – 1998) apeluje na nutnost plurality pohledů v myšlení a ve vzdělávání žáků. Tvrdí, že správných cest je více. Interdisciplinarita je v současné době výrazně propagována sociologem E. Morinem (1921), který poukazuje na vzájemný vztah mezi jednotlivými vědomostmi a zdůrazňuje nutnost využívání mezipředmětových vazeb ve výuce, např. propojováním matematiky a fyziky či biologie (experimentální vědy).

4.3.3 Integrace výtvarné a literární výchovy ve vybraných publikacích

Zkoumání vzájemných vztahů literatury a výtvarného umění se věnuje nemalé množství francouzských odborníků na pedagogiku, literaturu nebo výtvarné umění. Vzhledem k zaměření disertační práce se tedy krátce zaměříme se na ty odborné publikace, jejichž ideje by mohly být využitelné v edukační praxi českého nižšího sekundárního vzdělávání.

Publikace s názvem *Když se setkává literatura a výtvarné umění* (Quand se rencontrent littérature et arts plastiques, 2006) autorské dvojice M.-S. Claudie a G. Di Rosa je svým pojetím určena pro obohacení výuky v collège a lycée. V rámci publikace se můžeme seznámit s těmi důležitými obdobími a momenty v dějinách výtvarného umění od renesance až po současnost, kdy dochází k setkávání literatury a výtvarného umění. Autorkám se podařilo na základě vymezeného společného tématu objevit také společný námět některých děl slovesného a výtvarného umění. Kniha je tematicky rozdělena do šesti kapitol: 1. Výtvarná díla a základní literární texty, 2. Malířství a komedie, 3. Popis, zátiší a krajina, 4. Portrét, autoportrét, písmo jiných, písmo své, 5. Z některých uměleckých hnutí, 6. Dialog mezi umělci a díly.

Součástí zmíněné publikace je CD-ROM, který společně s knihou obsahuje jak různorodější úkoly a aktivity vztahující se k prezentovaným uměleckým dílům a tématům, tak bohatou obrazovou přílohu. Autorky knihy *Když se setkává literatura a výtvarné umění* tvrdí, že svým interdisciplinárním charakterem plně odpovídá novým programům pro výuku francouzského jazyka a stává se tak mj. vítanou pomůckou pro ty učitele, kteří nejsou dostatečně školeni v teorii a praxi výtvarného umění.

K jiným francouzským odborným pramenům zabývajícím se vztahem výtvarného umění a umění slova, písma patří např. kniha *Psaný obraz* (*L'image écrite*, 2001) autorky A.-M. Christin, *Vincentův pokoj* (*La chamre de Vincent*, 2005) J.-L. Vidala nebo *Obrazy pedagogiky, pedagogika obrazu* (*Images de la pédagogie, pédagogie de l'image*, 1998), kterou napsal na základě své bohaté pedagogické praxe Y. Baudry.

Rádi bychom zmínili ještě dvě knihy, ve kterých dochází k onomu setkávání výtvarného umění a literatury, v tomto případě se zaměříme na poezii. Publikace s názvem *Pro převozníky básní* (*Aux passeurs de poèmes*, 2008) je určena těm, kteří zprostředkovávají poezii, tedy především učitelům, knihovníkům a rodičům. Také oni někdy potřebují být navedeni při hledání správné cesty k porozumění básním, aby sami mohli tuto cestu dále poodhalovat dětem a mládeži. Tato kniha představuje

vícenásobný přístup k poezii a je sestavena z odborných příspěvků z nejrůznějších konferencí a ze svědectví básníků, umělců a jiných aktérů básnického festivalu Printemps des Poètes (*Jaro básníků*). Na poezii je v této publikaci nahlíženo v nejrůznějších vztazích. Autoři zde zkoumají např. problémy současné poezie, její způsoby prezentace, výuku poezie ve školách, vztah mládeže k ní nebo propojení poezie s hudbou či výtvarným uměním.

Y. Bergeret představuje v kapitole s názvem *Panorama vztahu poezie/malířství ve 20. století* (Panorama de la relation poésie/peinture au XX^e siècle, s. 205 – 214) hlavní oblasti vzájemného působení, vzájemné komunikace mezi danými druhy umění. Zaměřuje se především na umění knihy-objektu a na výtvary a ilustrace známých umělců (M. Denis, P. Picasso, E. Degas aj.), jež obohatily nejednu básnickou sbírku. Zvláštní pozornost věnuje nakladatelům a mecenášům (A. Vollard, D.- H. Kahlweiler, galerie Maegh), díky kterým byly vydávány četné básnické sbírky s výtvarným doprovodem vysoké umělecké úrovně.

Poslední publikace, kterou chceme představit, nese název *Hrát si s básníky* (Jouer avec les poètes, 2006) a představuje nejrůznější experimenty s poezií. Jejím hlavním autorem je současný francouzský básník poezie pro děti a mládež J. Charpentreau. Kniha si klade za cíl být určitým návodem, jak se stát básníky na základě hraní si se slovy. Experimentování s poezií je ve Francii známé již od středověku (s. 7) a v současné době má mnoho podob a forem. V rámci zmíněných způsobů básnické hry, kdy nezdědka dochází k propojení výtvarného umění a literatury, jsou prezentovány např. kaligramy, tzv. skryté slovo (mot caché) nebo „báseň rébus“. Zmíněná publikace obsahuje cenné metody a návody k básnické hře. Je rovněž zajímavým souborem básní 65 současných francouzských autorů.

Všechny představené francouzské publikace (společně s ostatními, které jsou však vzhledem k rozsahu a zaměření disertační práce zmíněny až v seznamu literárních pramenů) vnímáme jako cenné inspirační zdroje, jejichž pojetí, způsoby a metody mohou být využitelné při výuce v českých školách.

4.4 Pojetí integrace ve vybraných kurikulárních dokumentech

Povinná školní docházka musí zaručit každému žákovi prostředky nutné pro získání společného základu sestaveného ze souboru znalostí a kompetencí, které je nezbytné ovládat pro úspěšné završení školní docházky, pokračování ve studiu, vytvoření své vlastní budoucnosti, osobní a profesionální, a úspěšné seberealizaci ve společnosti.⁸²

Vzdělávání je ve Francii řízeno hlavními principy formulovanými v Ústavě Francouzské republiky, ve školských zákonech nebo v tzv. plánech pro vzdělávání (plans pour l'éducation). Všechny hlavní myšlenky a požadavky týkající se francouzského vzdělávání jsou shrnuty v kurikulárním dokumentu státní úrovně Code de l'éducation. Hlavním posláním francouzského školství je vybavit žáka společným základem, tj. takovými vědomostmi a dovednostmi, které jsou potřebné pro jeho budoucí plnohodnotný život. Tento společný základ („socle commun“) spočívá na („sept piliers“) sedmi pilířích (žakovských kompetencích – pozn. aut.), z nichž prvních pět odpovídá tradičně chápanému vědomostnímu základu⁸³: ovládat mateřský jazyk, dorozumět se cizím jazykem, znát hlavní zákonitosti matematiky a přírodních věd, ovládat potřebné informační a komunikační technologie, získat kompetence sociální a občanské. Žák se má postupně osamostatnit a být schopen vlastní iniciativy a tvůrčího přístupu.

Každý z pilířů představuje kombinaci základních znalostí a schopnosti je použít v různých situacích. Code de l'éducation jasně stanovuje, že pro rozvíjení každé z kompetencí je potřeba spolupráce více disciplín. Všechny disciplíny mají v rámci povinného vzdělávání jedno společné poslání, a to vytvořit zmíněný společný základ. *V tomto pojetí výchova k umění společně s tělesnou výchovou plně přispívají k uskutečnění daného záměru.⁸⁴*

⁸² Gide du jeune professeur (2006/2007) 2006, s. 14.

⁸³ Gide du jeune professeur (2006/2007) 2006, s. 17.

⁸⁴ www.education.gouv.fr/cid194/les-texres-fondateurs.html.

4.4.1 Code de l'éducation

Komplexní soubor pravidel a předpisů Code de l'éducation (verze 2010) v sobě shrnuje závazná zákonná opatření a hlavní principy týkající se všech stupňů francouzského školského systému. Má být srozumitelným zprostředkovatelem zákonů a předpisů týkajících se vzdělávání, je určen žákům, studentům, rodičům, pedagogům nebo jiným osobám orgánů veřejné správy.

Tento kurikulární dokument státní úrovně se skládá ze dvou částí: zákonodárné a předepsané. *Část zákonodárná* (Partie législative) obsahuje hlavní a společná zákonná opatření týkající se celého francouzského školství. Je rozdělena do devíti kapitol, ve kterých postupně vymezuje a charakterizuje např. hlavní principy vzdělávání, školskou správu, organizaci školního vzdělávání, školská zařízení, klima školy, organizaci vysokého školství, vysokoškolská zařízení, univerzitní klima aj. Druhá část dokumentu s názvem *Část předpisů* (Partie réglementaire) prezentuje konkrétní předpisy zaměřené podle oblastí stanovených v *Části zákonodárné*.

V rámci rozvoje kompetence ovládnání mateřského jazyka jsou v *Části předpisů* stanoveny vědomosti, které musí žák získat během povinné školní docházky. Týká se to především vymezení základních znalostí, slovní zásoby, předepsané mluvnice. Je zde rovněž charakterizována požadovaná úroveň pro schopnost číst, psát, vyjadřovat se a umět zacházet s nejrůznějšími informačními prameny.

Z Code de l'éducation vychází vzdělávací programy pro jednotlivé základní stupně francouzského školství a jednotlivé hlavní disciplíny⁸⁵, které jsou závazně stanovené v Bulletin officiel de la Ministère de l'éducation (*Oficiální bulletin Ministerstva školství*). Vzdělávací programy vymezují pro každý cyklus nejen soubor hlavních znalostí a dovedností, ale také metody, které by měly být používány při respektování individuálních zvláštností každého žáka. Byly formulovány v závislosti na stanovených sedmi pilířích (sept piliers), kompetencí nutných pro všestranný rozvoj žáků, a musí respektovat: *slučování znalostí se schopnostmi mobilizovat získané znalosti v úkolech a situacích, které vyžadují komplexní řešení*.⁸⁶

⁸⁵ V Code de l'éducation jsou jednotlivé vzdělávací obory označeny jako *disciplíny* (disciplines), v rámci kterých se vymezují jednotlivé (matières) *školní předměty* (– pozn. aut.)

⁸⁶ www.eduscol.education.fr/pid23200-cid47734/presentation.html, Verze Code de l'éducation 2010.

Programy jsou koncipované v rámci pevně stanovených vyučovacích jednotek („grilles horaires“), které časově vymezují náplň každodenních a ročních činností. V současnosti však dochází ke změně tohoto pojetí. Zavádí se zmírnění striktní časové dotace jednotlivých disciplín, což umožňuje efektivnější realizaci nových způsobů učení. V rámci výuky centrálního cyklu collège jsou zavedeny „itineráře poznání“ („itinéraires de découverte“, IDD), které jsou určeny všem žákům obou ročníků cyklu. Právě tyto itineráře vycházející z myšlenky společného základu vědomostí a dovedností, dovolují jednotlivým disciplínám rozšířit časovou dotaci a zabývat se čtyřmi hlavními tematickými oblastmi:

- ▶ Příroda a lidské tělo (Nature et corps humain)
- ▶ Umění a lidstvo (Arts et humanités)
- ▶ Jazyky a civilizace (Langues et civilisations)
- ▶ Tvorba a technika (Créations et techniques)

Vymezené okruhy témat jsou určeny ke každodennímu sblížení vzdělávacích programů jednotlivých disciplín a zaručují uvědomění si souvislostí mezi získanými poznatky. Tyto itineráře bývají nejčastěji realizovány v podobě projektů a jsou vítaným pomocníkem pro zavádění pedagogických inovací a pro zvýšení motivace francouzských žáků ke vzdělávání.

4.4.2 Učebnice francouzského jazyka

Na konci 3. ročníku (české 9. třídy – pozn. aut.) musí žák být schopen ovládat základní formy jazykového projevu, pochopit různé typy literárních textů a umět se jasně vyjadřovat (mluvou i písmem), vytvořit si vlastní úsudek a schopnost vyjádřit se, a konečně, mít základní znalosti týkající se kultury.⁸⁷

Se zahájením školního roku 2009/2010 vstoupily v platnost renovované programy pro výuku francouzského jazyka a literatury, které si za hlavní cíl kladou zdokonalení projevu žáků.

⁸⁷ Guide du collège (2008/2009), s. 22.

Jedná se především o vhodné využití různých forem projevu psaného a mluveného, tvůrčího v nejrůznějších životních situacích. Tento přístup umožňuje a vyžaduje spolupráci všech oblastí předmětu francouzský jazyk (Français): literatura, mluvnice, sloh a základy písemného a ústního projevu, které by si žáci měli osvojit (Guide du collègue 2008/2009, s. 22). K usnadnění získání ucelených poznatků má sloužit organizování výuky francouzštiny do sekvencí („séquences didactiques“), které zahrnují několik vyučovacích jednotek o společném tématu. Díky zavedení sekvencí dochází ke vzájemnému propojení vzdělávacích obsahů všech složek (jazykové, literární, slohové) vzdělávacího oboru, které se nevyučují (tak jako např. v České republice) odděleně. Týdenní hodinovou dotaci pro tento předmět většinou představují čtyři vyučovací jednotky. Důležitou součástí programu pro výuku francouzského jazyka je práce s obrazem. Čtení vizuálně obrazných vyjádření („lecture de l’image“), užívaných ve výtvarném umění, filmu, divadle, reklamě a ilustraci, má sloužit především k pochopení stanovených hlavních funkcí (narativní, popisná, vysvětlující, argumentující) jazykového či uměleckého projevu.

Na zmíněné renovované programy velmi pružně reagovala francouzská nakladatelství zabývající se vydáváním učebnic. Spolu se zavedením těchto programů do výuky na začátku školního roku 2009/2010 byly učitelům a žákům 6. ročníků collège představeny nové učebnice, které plně respektují požadavky a předpisy ustanovené v kurikulárních dokumentech státní úrovně. Při zběžném prolistování starších i renovovaných učebnic francouzského jazyka zjistíme, že jsou vizuálně atraktivní, mají bohatě rozvinutou obrazovou složku a obsahují poznatky především z oblasti literatury, dále pak z mluvnice, tvůrčího psaní či dějin kultury. V učebnicích francouzského jazyka nalezneme jak literární ukázky uspořádané do tematických oblastí (určených pro jednotlivé sekvence), tak celý soubor nejrůznějších úkolů, námětů a internetových odkazů k danému tématu. Zmíněné úkoly, které se bezprostředně vztahují k literárním ukázkám mohou sloužit ke zdokonalení mluveného a psaného projevu žáků, k pochopení a procvičení gramatických jevů a v neposlední řadě k uplatnění tvůrčího a individuálního přístupu žáků.

Nutno říci, že oblast výtvarného umění ve srovnání s jinými uměleckými druhy zaujímá v těchto učebnicích výjimečné místo, a to především díky výrazné integraci dějin výtvarného umění v podobě jak výtvarných ukázek poměrně velkého množství ilustrací a reprodukcí významných uměleckých děl, tak rozmanitých úkolů zaměřených na interpretaci výtvarného díla. K výše zmíněným učebnicím patří populární

učebnicové řady nakladatelství Hachette a Nathan. Tato nakladatelství nejen že úpravou pojetí svých učebnic rychle zareagovala na požadované změny ve výuce francouzského jazyka, ale také do nových učebnic přidala stručné vysvětlení těchto změn. Např. v úvodu učebnice francouzštiny (*Français 6^e*)⁸⁸ určené pro 6. ročník collège, která je součástí edice Fleurs d'encre nakladatelství Hachette, jsme seznámeni se základními idejemi nového programu výuky a se způsoby, jakými na ně daná publikace reaguje. Právě tato učebnice (společně s ostatními z učebnicové řady Hachette) byla podrobena analýze z hlediska integrace prvků výtvarné výchovy. Získané výsledky a závěry z nich vyplývající prezentujeme v páté kapitole disertační práce.

Při srovnání programů pro francouzský jazyk a výtvarná umění (Arts plastiques) se může zdát, že oblast výtvarné výchovy nepatří k prioritám francouzského školství. Týdenní hodinová dotace pro daný předmět většinou činí jednu vyučovací jednotku. Program pro výchovu uměním⁸⁹ je zaměřen především na zvládnutí výtvarných postupů a technik, základních předpokladů pro individuální vizuálně obrazné vyjádření každého žáka. Důraz je kladen zejména na komunikaci s výtvarným dílem, která je považována za hlavní prostředek k pochopení vztahu mezi výtvarným dílem a jeho tvůrcem.

⁸⁸ BERTAGNA, C., CARRIER, F. *Français 6^e*, 2009.

⁸⁹ Hlavní cíl programu pro výchovu uměním se zaměřením na výtvarná umění (– pozn. aut.): *Na konci 3. ročníku musí být žák schopen výběru materiálu, výtvarné techniky a prostředků pro realizaci osobní práce, ... měl by se orientovat v důležitých uměleckých obdobích.* Guide du collège (2008/2009), s. 145.

4.5 Srovnávací pedagogika

V poslední části této kapitoly se budeme zabývat problematikou srovnávací (komparativní) pedagogiky. Uvědomujeme si, že lehce odbíháme od vymezeného tématu této kapitoly. Avšak na druhou stranu se nám jeví stručné představení této multidisciplinární pedagogické vědy (M. Váňová, 2009), jejíž některé poznatky jsme využili nejen během realizace výzkumu ve francouzských školách, ale také následného česko – francouzského srovnání, jako nezbytné.

*Jen velmi zřídka je u vědních disciplín možno určit rok jejich zrodu, či přesně označit jejich tvůrce. Srovnávací pedagogika, jedna z nejmladších pedagogických disciplín, je v tomto směru velkou výjimkou. Pedagogové z celého světa se shodují v názoru, že metodologický základ této disciplíny položil Marc Antoine Julien de Paris svou prací *Nárys a předběžné pohledy na práci o srovnávací pedagogice*, která vyšla v Paříži v roce 1817.⁹⁰*

Od 19. století, kdy se objevil termín srovnávací pedagogika, nedošlo zatím k jeho přesnému teoretickému vymezení. Ve Francii, kde má srovnávací pedagogika poměrně bohatou tradici, se termínem „éducation comparée“ (srovnávací pedagogika) původně označovaly výzkumy zaměřené na srovnání školství země, ze které pocházel zkoumající vědec, se školstvím jiné země, popř. více zemí (J. Průcha, 2006, s. 27). Později se výzkumné pole srovnávací pedagogiky rozšířilo také do jiných oblastí pedagogických věd. Mezi nejvýznamnější současná evropská centra výuky a výzkumu srovnávací pedagogiky je vedle např. Londýna či Stockholmu řazena také univerzita v Liège. K dalším francouzským institucím zabývajícím se srovnávací pedagogikou patří *Mezinárodní centrum pedagogických studií Sèvres* v Paříži (Centre international d'études pédagogiques), které vydává mezinárodní Revue internationale d'éducation – Sèvres. Významným zdrojem informací o srovnávací pedagogice je rovněž časopis *Srovnávací pedagogika* (Éducation comparée), který vydává *Francouzská asociace srovnávací pedagogiky* (Association française de l'éducation comparée).

4.5.1 Základní charakteristika srovnávací pedagogiky

*Srovnávací (komparativní) pedagogika označuje jednak teorie, jednak výzkumné aktivity, které se zabývají zkoumáním charakteristik a fungováním vzdělávacích systémů různých zemí, jejich popisem, srovnáváním, hodnocením.*⁹¹

K prvním vědcům, kteří se v českém prostředí zabývali komparativním studiem vzdělávacích systémů a pedagogických teorií (M. Váňová, 2009) patří J. L. Mašek (konec 19. století) a O. Kádner (1. pol. 20. století). V 60. letech 20. století na vývoj české srovnávací pedagogiky, který byl nuceně přerušen válečnými událostmi, navázali F. Singule nebo V. Pařízek, v 80. letech to byli V. Jůva a Č. Liškář. V období po roce 1989 se problematice komparativní pedagogiky ve svých publikacích věnují především M. Váňová a J. Průcha.

Srovnávací pedagogika patří k tzv. mladým disciplínám pedagogických věd, stále se vyvíjí a nemá přesné teoretické vymezení. V současné době bývá českými odborníky nejčastěji charakterizována jako (M. Váňová, 2009, s. 7):

Jedna z pedagogických věd, a to věda multidisciplinární, která ze synchronního nebo diachronního pohledu zkoumá pedagogické jevy a fakta v jejich politických, sociálně ekonomických a kulturních souvislostech a porovnává jejich shody a rozdíly ve dvou nebo několika zemích, oblastech, kontinentech nebo celosvětově. Přitom usiluje především o lepší pochopení jedinečnosti každého pedagogického jevu v jeho vlastním srovnávacím systému i nalezení platného zobecnění s cílem zlepšit vzdělávání.

Jelikož je srovnávací pedagogika vědou multidisciplinární, využívá plně možnosti interdisciplinárního přístupu a opírá se o poznatky z jiných vědeckých disciplín, které dále obohacuje a prohlubuje. Plní také několik hlavních funkcí: teoretickou, praktickou, prognostickou, mezinárodně integrativní a propedeutickou (M. Váňová, 2009).

⁹⁰ VÁŇOVÁ, M. 2009, s. 270.

⁹¹ PRŮCHA, J. 2006, s.19.

4.5.2 Přínos srovnávací pedagogiky

Přínos této pedagogické disciplíny jiným vědeckým disciplínám se mj. odvíjí od jejích výše zmíněných hlavních funkcí (viz M. Váňová, 2009). Jistě se shodneme na tom, že je zajímavé a obohacující seznámit se s novými zahraničními trendy ve vzdělávání nebo objevit nové pedagogické teorie či získat nejnovější fakta o vzdělávacích systémech jiných zemí (funkce teoretická, prognostická). Srovnávací pedagogika však také usiluje o to, aby získané výsledky provedených výzkumů pomohly zlepšit stav této disciplíny v konkrétní zemi, a také o to, aby na základě seznámení se s řešením pedagogických problémů jiných zemí přispěla k úspěšnému řešení problémů školství v zemi vlastní (funkce praktická). Srovnávací pedagogika vnáší mezinárodní pohled do zkoumání a chápání nejrůznějších pedagogických jevů, a tak může zabránit určité ohraničenosti poznatků pedagogických odborníků (funkce propedeutická), která bývá většinou způsobena výhradním studiem odborné literatury země, ve které žijí. Další z hlavních přínosů srovnávací pedagogiky vyplývá z její internacionální povahy, díky které může být účinným pomocníkem při boji proti všem typům nesnášenlivosti (rasové, národnostní, náboženské aj.) především tím, že hovoří o věcech neznámých, a tak nás může zbavit případných předsudků. Srovnávací pedagogika významně přispívá k růstu porozumění a poznání v globálních souvislostech, a tím vede mj. k rozvíjení mezinárodní dimenze ve vzdělávání.

V pojetí J. Průchy (*Srovnávací pedagogika*, 2006, s. 21 – 23) má srovnávací pedagogika široký význam především svou využitelností:

- ▶ v oblasti vzdělávací politiky, plánování a řízení školství ve státě,
- ▶ při řešení ekonomických problémů ve školství a vzdělávání,
- ▶ při sociálním prognózování a řešení problémů ve společnosti,
- ▶ pro pedagogy a manažery ve všech pracovištích školské sféry,
- ▶ jako významný informační zdroj pro rodiče a širší veřejnost, který ovlivňuje postoje ke vzdělávání ve vlastní zemi (intervenční funkce).

Českých pedagogických odborníků zabývajících se integrovanou výukou není mnoho, a ještě méně je těch z nich, kteří se věnují této problematice v mezinárodním srovnání. L. Podroužek se ve své publikaci *Integrovaná výuka na základní škole* (2002) na několika stránkách věnuje také pojetí integrace v mezinárodním kontextu. V prezentovaných tabulkách se zaměřil především na celkovou míru zastoupení integrovaných učebních předmětů v učebních programech a na formy a způsoby

uplatňování vnější integrace (s. 37): *Sledování dimenzí kurikula z hlediska sjednocování (koncentrace) vzdělávacích obsahů podobných kognitivních oblastí umožňuje současně sledovat způsoby uplatňování vnější integrace a možnosti uvážlivého aplikování v naší sekundární škole.*

L. Podroužek ve svých přehledech uvádí základní fakta sledovaných 15 zemí Evropské unie (mj. i Francie) týkající se především systému kurikulárních dokumentů nižšího sekundárního vzdělávání. Na základě provedené kvantitativní analýzy kurikulárních dokumentů jednotlivých zemí dospěl ke zjištění, že ve většině evropských zemí je obvyklý nižší počet učebních předmětů než je tomu v České republice. Jako hlavní důvod udává, že se v těchto zemích více uplatňuje spojování vyučovacích předmětů z podobné kognitivní oblasti. Častá je integrace obsahu učiva např. u technických nebo uměleckých disciplín. Např. ve Francii jsou v rámci nižšího sekundárního vzdělávání integrovány a společně vyučovány např.: zeměpis a dějepis (histoire – géographie) nebo fyzika a chemie (physique – chimie). Interdisciplinární pojetí můžeme najít také tam, kde jsou v rámci jednoho vyučovacího předmětu předávány poznatky z několika různých vědeckých disciplín zároveň: vědy o životě a zemi (science de la vie et de la terre), občanská výchova (éducation civique) nebo technická výchova (technologie).

4.5.3 Problém srovnatelnosti pedagogických jevů

Na úspěšnou realizaci srovnávacích výzkumů může mít vliv několik faktorů. L. Podroužek (2002) vymezil okruhy problémů, se kterými se během vlastního výzkumu setkal a které musel vhodným způsobem řešit:

- ▶ odlišné národní kontexty vzdělání v jednotlivých státech,
- ▶ značná variabilita národních vzdělávacích programů jednotlivých států,
- ▶ rozdílná označení pro nižší sekundární vzdělávání,
- ▶ různě dlouhá povinná školní docházka.

Právě proto, aby se zlepšila srovnatelnost vzdělávacích systémů byla UNESCEM vypracována Mezinárodní norma pro klasifikaci ve vzdělávání (International Standard Classification of Education – ISCED), která k jednotlivým školským úrovním přiřadila odpovídající čísla.

Nižší sekundární vzdělávání (lower secondary education) odpovídá úrovni 2 ISCED. Do úrovně 2A ISCED v České republice se řadí (M. Váňová, 2009, s. 23): 2. stupeň základní školy (6. – 9. ročník), 2. stupeň speciální základní školy, 1. a 2. ročník šestiletého gymnázia, 1. – 4. ročník víceletého gymnázia aj. Mezinárodní úroveň 2 ISCED tedy většinou odpovídá těm stupňům vzdělávání (ať už jsou jakkoliv nazvané), kterých se účastní žáci ve věku 11 – 15 let a které tvoří součást povinné školní docházky.

K dalším faktorům, jež mohou ovlivnit průběh a výsledky výzkumů srovnávací pedagogiky, patří (M. Váňová, 2009):

- ▶ politicko – ekonomické faktory,
- ▶ srovnatelnost pedagogických jevů.

V rámci faktoru srovnatelnosti pedagogických jevů způsobují největší překážky srovnávacímu výzkumu problémy s překladem cizích výrazů a zahraničních pramenů. Každá země má totiž jinou terminologii a jiné označení pro jednotlivé stupně vzdělávacího systému. A. Váňová (2009) doporučuje v těchto případech užívat originálních názvy institucí a doplnit je vysvětlením.

Vzhledem k charakteru naší disertační práce se zaměříme především na ty funkce (teoretická, praktická) srovnávací pedagogiky, které mohou vést k naplnění hlavního cíle práce – Zjistit, zkoumat a představit způsoby integrace prvků výtvarné výchovy v literární výchově . K naplnění zmíněného cíle autorka této práce mimo jiné využila možnost zahraničního studijního pobytu a s ním spojené jak studium odborných pramenů týkajících se dané problematiky, tak realizaci česko – francouzského srovnání názorů a postojů žáků ke zkoumané problematice. Rovněž provedla analýzu českých a francouzských učebnic literární výchovy se zaměřením na zjištění konkrétních způsobů integrace prvků výtvarné výchovy v nich obsažených. Zvoleným přístupem a výzkumnými metodami, které jsme použili při realizaci našeho výzkumného šetření, se budeme dále zabývat v páté a v šesté kapitole disertační práce. Na závěr bychom rádi zdůraznili, že zmíněné česko – francouzské srovnání má sloužit především k obohacení vlastního výzkumu provedeného v České republice.

Literatura je umění. Podle mě by se měla propojit s ostatními druhy umění. Dívka (15 let)
Propojil bych tyhle dva předměty, a tak by vzniklo něco nového, snad lepšího... Chlapec (15 let)
Proč si literaturu nezpříjemnit výtvarkou! Dívka (13let)⁹²

5. Názory a postoje žáků k integraci prvků výtvarné výchovy v literární výchově

V této kapitole představíme průběh a výsledky výzkumu, který se uskutečnil na 2. stupni základních škol a v prvních čtyřech ročnících víceletých (osmiletých) gymnázií ve Vyškově a v Olomouci. Pro zjištění nejrůznějších aspektů postojů a názorů žáků k problematice integrace výtvarné výchovy v literární výchově jsme zvolili výzkumnou metodu dotazníku. Uvědomujeme si, že využití dotazníkového šetření pro zjištění postojů a názorů žáků přináší řadu úskalí spojených především s interpretací získaných dat. Abychom při interpretaci co nejvíce zamezili našim subjektivním soudům (viz. M. Chráska, 2007, s. 164)⁹³, zahrnuli jsme do výzkumného šetření poměrně velký počet respondentů – 466 českých žáků a 237 francouzských žáků. Navíc jsme u některých otázek zařadili otevřené položky, ve kterých měli žáci vysvětlit volbu odpovědí. Vzhledem k charakteru stanoveného hlavního cíle této disertační práce jsme považovali za nezbytné zjistit nejen, zda jsou žáci nakloněni propojení těchto dvou předmětů a zda existují nějaké aspekty, které ovlivňují jejich názory a postoje, ale také jaký způsob integrace výtvarné výchovy ve výuce literární výchovy by jim vyhovoval. Zmíněné naslouchání přáním těch, kteří jsou hlavním subjektem výchovy a vzdělávání (Pedagogický slovník, 2009, s. 389), považujeme za velmi důležité pro efektivnější zavádění interdisciplinárního přístupu ve výuce, a tím realizaci jedné z hlavních idejí probíhající reformy českého školství. Informace shromážděné z dotazníkového šetření jsme využili při návrhu tří hlavních oblastí integrace prvků výtvarné výchovy v literární výchově, které jsme dále rozdělili do osmi inspiračních skupin (viz. 7. kapitola dis. práce).

⁹² Ukázky z odpovědí respondentů uvedených v dotazníku.

⁹³ *Data získaná dotazníkem mají vždy jen podmíněnou platnost a vyžadují vždy velmi obezřetnou interpretaci, abychom odlišili objektivní zjištění od subjektivních soudů.*

Součástí páté kapitoly je rovněž krátký popis a prezentace výzkumu, který se nám podařilo uskutečnit ve dvou francouzských školách ve městech Flixencourt a Péronne v severní Francii. Celkem 237 respondentům byl předložen stejný dotazník jako českým žákům. Cílem zahraničního výzkumu bylo obohatit zkoumanou problematiku disertační práce o tzv. pohled zvenčí. V závěru této kapitoly srovnáváme výsledky získané z obou provedených výzkumných šetření a na základě tohoto srovnání prezentujeme teoretické závěry. Na pátou kapitolu volně navazuje šestá kapitola s názvem *Integrace prvků výtvarné výchovy ve vybraných učebnicích literární výchovy*. Zde prezentujeme výsledky analýzy vybraných českých a francouzských učebnic literární výchovy, která byla zaměřena na zjištění způsobů integrace prvků výtvarné výchovy v těchto učebnicích. V závěru disertační práce dojde v rámci shrnutí získaných poznatků také k vyvození teoretických závěrů týkajících se případné využitelnosti francouzských způsobů integrace výtvarné výchovy v literární výchově pro českou pedagogickou praxi.

5.1 Realizace výzkumu

Po absolvování všech částí výzkumu bychom chtěli nalézt odpovědi na otázky: Jaké jsou názory a postoje žáků na integraci výtvarné výchovy v literární výchově? Které aspekty mohou ovlivnit kladný vztah žáků k integraci prvků výtvarné výchovy v literární výchově? Jaké způsoby integrace výtvarné výchovy by si žáci přáli začlenit do výuky literární výchovy? Pokusíme se rovněž zjistit, jestli existuje nějaký vztah mezi vyšší mírou zastoupení integrace výtvarné výchovy v učebnicích literární výchovy a kladným přijímáním této integrace za strany žáků?

Dříve než se zaměříme na prezentování konkrétních výsledků získaných na základě dotazníkového šetření provedeného jak v České republice, tak ve Francii, představíme tři stanovené hypotézy výzkumu:

H₁ Existuje větší množství žáků, pro které představuje integrace výtvarné výchovy v literární výchově spíše přínos, než žáků, kteří v ní přínos nevidí.

H₂ Francouzští žáci jsou více nakloněni integraci prvků výtvarné výchovy v literární výchově než čeští žáci.

H₃ Žáci, kteří pracují s učebnicemi literární výchovy s častým výskytem integrace prvků výtvarné výchovy, zaujmají k integraci výtvarné výchovy v literární výchově kladnější postoj než žáci, kteří pracují s učebnicemi literární výchovy s nedostatkem integrace prvků výtvarné výchovy.

K potvrzení nebo vyvrácení hypotéz H₂ a H₃ potřebujeme vyhodnocená data jak z dotazníkového šetření provedeného ve Francii, tak z analýzy českých a francouzských učebnic literatury, kterou se zabýváme v kapitole č. 6 disertační práce. Proto se nejprve budeme věnovat hypotéze H₁ s tím, že se na hypotézu H₂ zaměříme během česko – francouzského srovnání v závěru této kapitoly.

5.1.1 Výzkumná metoda dotazníku

Pro zjištění postojů a názorů žáků jsme použili výzkumnou metodu dotazníku. Dotazník obsahuje celkem 24 jak otevřených, tak uzavřených položek, které jsou formulovány tak, aby danou problematiku zkoumaly co nejkomplexněji. Jelikož jsme chtěli, aby respondenti vyjádřili své názory a postoje, bylo nutné je motivovat nejen krátkým představením výzkumu ze strany předkladatelky dotazníků, ale také nabídkou různých forem odpovědi. Do dotazníku jsme tedy zařadili položky otevřené, kde se měli žáci vyjádřit k danému tématu, nebo uzavřené – dichotomické a především polytomické. Z polytomických položek jsme pro výzkumný záměr využili položky výběrové, výběrové polozavřené, stupnicové a výčtové. Společně s položkami obsahovými jsme zařadili také položky funkcionální (kontaktní, funkcionálně psychologické, kontrolní), které měly optimalizovat průběh dotazování (viz. M. Chráska, 2007, 164). Pro zvýšení reliability dotazníku (P. Gavora, 2000, s. 106) byly důležité obsahové položky tzv. kontrolovány jinými položkami, jež zjišťovaly tutéž informaci. Formulaci jednotlivých položek jsme konzultovali především s pedagogy. Naším záměrem bylo nabídnout jasné a srozumitelné otázky, které by žáky motivovaly k vyjádření vlastních názorů a postojů.

Zda je dotazník zkonstruován pro naše účely vyhovujícím způsobem jsme si ověřili v předvýzkumu, který proběhl v listopadu 2008 na ZŠ Vyškov, Nádražní 5 a kterého se zúčastnilo 89 žáků 6. a 8. tříd. Na základě tohoto předvýzkumu jsme rovněž upravili formulaci některých hypotéz disertační práce.

5.1.2 Charakteristika výzkumného souboru

Při výběru výzkumného vzorku jsme se řídili stanovenými cíli disertační práce. Jelikož jsme věděli, že součástí výzkumu bude česko – francouzské srovnání, rozhodli jsme se vzhledem k našim možnostem a podmínkám vybrat z každé evropské země jeden region. Za Českou republiku to byla Haná a za Francii Picardie, tedy dva regiony, které jsou si blízké nejen rázem krajiny, ale také agrikulturní tradicí.

Následoval záměrný výběr škol: ZŠ Vyškov, Nádražní 5, ZŠ Olomouc, Demlova, Gymnázium Vyškov, Slovanské gymnázium Olomouc, Collège Alfred Manessier (Flixencourt) a Collège Sacré Coeur (Péronne). Výzkumu provedeného v České republice (od prosince 2008 do února 2009) se zúčastnili nejen žáci druhého stupně základních škol, ale i prvních čtyř ročníků víceletých gymnázií. Ve Francii, kde jsme výzkum realizovali od května 2009 do června 2009, jsme dotazníky nabídli žákům jak státní, tak soukromé školy. Pro minimalizaci subjektivního zřetele byly jednotlivé třídy zvoleny na základě náhodného výběru. Dotazníky zodpovědělo poměrně mnoho respondentů – celkem 703 českých a francouzských žáků. Zahrnutím takto vysokého počtu respondentů jsme mj. chtěli zvýšit reliabilitu měření.

5.1.3 Podmínky výzkumu

Při plánování a realizaci výzkumu v České republice jsme neměli žádné větší problémy. Vedení všech oslovených škol s uskutečněním výzkumu souhlasila a poskytla nám pro něj vhodné podmínky. Pedagogové, v jejichž třídách jsme výzkumná šetření prováděli, byli velmi vstřícní a jejich připomínky a návrhy pořízené během četných rozhovorů byly cenné nejen pro realizaci výzkumu, ale také pro samotné psaní této disertační práce. Autorka disertační práce byla (až na ojedinělé výjimky) přítomná všem výzkumným šetřením. Před samotnou administrací dotazníků krátce představila cíle a charakter výzkumu, spolu s přítomnými pedagogy dohlížela na jeho optimální průběh a zodpovídala případné dotazy ze strany žáků a učitelů. Chtěli bychom podotknout, že většina žáků se snažila přistupovat k vyplňování dotazníků zodpovědně. Samozřejmě se vyskytli také jednotlivci, kteří nezodpověděli velkou část otázek, jejichž dotazníky jsme byli nuceni vyřadit.

⁹⁴ Časové rozvržení administrace dotazníků v jednotlivých školách v České republice:

ZŠ Vyškov, Nádražní 5: prosinec 2008, Gymnázium Vyškov: prosinec 2008,

ZŠ Olomouc, Demlova 18: únor 2009, Slovanské gymnázium Olomouc: únor 2009.

Vcelku jsme však byli mile překvapeni jak vysokou návratností dotazníků, tak mírou zaujatosti ze strany žáků, což se ostatně projevilo při vyhodnocování otevřených položek, kde měli žáci odůvodnit své odpovědi (z některých uzavřených položek) nebo vyjádřit svůj názor na určité téma.

5.1.4 Metody zpracování dat

Při zpracovávání a vyhodnocování dat od poměrně velkého počtu respondentů jsme nemohli využít manuálního třídění dotazníků. Na počítači jsme vytvořili tabulku, do které jsme zaváděli odpovědi jednotlivých žáků. Pro tento způsob záznamu dat bylo nutné provést kategorizaci odpovědí, proto jsme ke každé položce dotazníku a ke každé kategorii odpovědi přiřadili určité číslo – kód. Zmíněné kódování probíhalo u všech odpovědí stejným způsobem: jednotlivým kategoriím odpovědí (ve smyslu od ne po ano) byla přiřazena čísla od 1 do 5. Pro snadnější manipulaci s daty bylo nutné u otevřených položek provést úplnou kategorizaci odpovědí, kdy jsme stanovili čtyři kritéria, podle kterých jsme rozlišovali jednotlivé odpovědi: pozitivní, negativní, neutrální (při odpovědi nevím) a neodpověděl. Poté jsme se většinou zaměřili na odpovědi, které měly pozitivní ráz, a tak byly využitelné pro náš výzkumný záměr.

Pro vyhodnocení získaných dat jsme využili statistický program Statistica⁹⁵. Data získaná vyhodnocením jednotlivých položek jsme nejprve uspořádali do tabulek, což nám umožnilo získat základní představu o výsledcích v jednotlivých položkách. Při česko – francouzském srovnávání, kde byl nevyvážený počet respondentů, jsme většinou pracovali s procentuálním vyjádřením četností. V některých případech bylo nutné provést srovnání odpovědí ze dvou a více položek. K tomu jsme využili výpočty pomocí testu nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku. Na závěr jsme pro prezentaci některých získaných výsledků vytvořili znaménková schémata pro kontingenční tabulky. Chtěli bychom znovu podotknout, že si uvědomujeme všechna úskalí dotazníkové metody a že výsledky, které představíme, nejsou zcela reprezentativní. Vzhledem k daným možnostem a podmínkám výzkumu jsme však nemohli volit jinou výzkumnou metodu. Údaje získané dotazníkem jsme se snažili objektivizovat na základě studia odborné literatury a kurikulárních dokumentů.

⁹⁵ Statistica Cz: softwarový systém pro analýzu dat (verze 8.0, 2007).

5.2 Výsledky a jejich interpretace

5.2.1 Prezentace výsledků vybraných obsahových položek

Po provedení administrace v českých školách nižšího sekundárního vzdělávání a následném vyřazení nevyhovujících dotazníků jsme mohli pracovat s poměrně velkým počtem dat získaných na základě odpovědí 466 českých respondentů.

Tab. 1 *Pohlaví respondentů*

		Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
A	Dívky	256	54,9
B	Chlapci	210	45,1
		Σ 466	Σ 100,0

Tab. 2 *Typ školy*

		Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
A	Základní školy	294	63,1
B	Víceletá gymnázia	172	36,9
		Σ 466	Σ 100,0

Tab. 3 *Rozdělení do ročníků*

		Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
A	6. ročník	121	26,0
B	7. ročník	118	25,3
C	8. ročník	103	22,1
D	9. ročník	124	26,6
		Σ 466	Σ 100,0

Zaměříme se na obsahové položky, které zkoumají postoje a názory žáků týkající se míry vztahu mezi literární a výtvarnou výchovou nebo propojování těchto dvou vyučovacích předmětů ze strany pedagogů. Dále budeme prezentovat odpovědi, kde se žáci vyjadřovali k případným změnám ve výuce literatury v souvislosti s integrací prvků výtvarné výchovy. Představíme rovněž některé z odpovědí respondentů týkající se nápadů, jak propojit literární a výtvarnou výchovu v nižším sekundárním vzdělávání.

U položky č. 15 měli žáci určit míru vztahu mezi zkoumanými vyučovacími předměty český jazyk a literatura a výtvarná výchova.

15. Podle tvého názoru výtvarná výchova a literární výchova...

Tab. 4 Odpovědi respondentů na položku č. 15

		Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
A	se skvěle doplňují.	33	7,1
B	spolu navzájem souvisí.	75	16,1
C	mají některá témata společná.	204	43,7
D	mají velmi málo společného.	109	23,4
E	spolu nemají nic společného.	45	9,7
		Σ 466	Σ 100,0

Pokud se zaměříme na srovnání počtu respondentů, kteří zvolili odpověď D a E, s počtem těch, kteří se rozhodli pro odpověď A a B, zjistíme, že je větší množství – 154 (33,1%) žáků hodnotících vztah literární a výtvarné výchovy jako žádný nebo minimální. Jen 108 (23,2%) žáků vnímá tento vztah jako vzájemný a skvěle se doplňující. Největší množství respondentů – 204 (43,7%) se však domnívá, že mezi literární a výtvarnou výchovou existuje určitý vztah týkající se některých společných témat, která se objevují při výuce těchto dvou předmětů.

Položkou č. 17 jsme zjišťovali, zda podle žáků vyučující předmětů český jazyk a literatura a výtvarná výchova nějakým způsobem propojují tyto dva vyučovací předměty při výuce. Pro účely zpracovávání dat jsme sloučili některé významově blízké odpovědi.

Tab. 5 Odpovědi respondentů na položku č. 17

		Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
A	Ano	19	4,1
B	Spíše ano	146	31,3
C	Nevím	116	24,9
D	Spíše ne	78	16,7
E	Ne	107	23,0
		Σ 466	Σ 100,0

Srovnáme-li kladné a záporné odpovědi respondentů, zjistíme, že je více žáků – 185 (39,7%), podle kterých vyučující předmětů český jazyk a literatura a výtvarná výchova nepropojují tyto dva předměty, než žáků – 165 (35,4%), kteří mají opačný

názor. Poměrně značný počet respondentů (24,9%) zvolilo odpověď: *Nevím*. Největší množství respondentů – 146 (31,3%) však odpovědělo: *Spíše ano*.

Součástí položky č. 17 bylo rovněž doplnění o otevřenou položku, ve které měli žáci popsat, jakým způsobem dochází k propojení literární a výtvarné výchovy ze strany vyučujících. Naši domněnku o určité složitosti otázky potvrdily kladné odpovědi jen 110 (23,7%) respondentů. Většina respondentů popisovala způsoby využívání těchto mezipředmětových vztahů ze strany vyučujících především v rámci občasných projektů, propojování některých témat při probírání uměleckých slohů a v zadávání úkolů vztahujících se k přečtené ukázce (jedná se především o ilustrace literárních hrdinů). Ačkoliv na druhou část položky č. 17 odpovědělo poměrně málo respondentů, považujeme jejich odpovědi za cenný zdroj inspirace.

Ukázky z odpovědí respondentů:

Při hodinách občas padne řeč na stejné téma.

Čteme ukázkou a musíme k tomu nakreslit obrázek.

Někdy vypracováváme projekty na různá umělecká období.

V LV se občas bavíme o malířích

Jednou jsme dělali ilustrace k básním.

Ve výtvarce jsme dělali obal na knihu.

Nezdá se mi, že by se snažili nějak propojit, ale mohlo by to být zajímavé.

Nepropojují, ale neuškodilo by to.

U položky č. 21 měli žáci zvolit některou z nabízených odpovědí na polouzavřenou položku – Kdyby se v hodinách literární výchovy objevilo více prvků z výtvarné výchovy...

21. Kdyby se v hodinách literární výchovy objevilo více prvků z výtvarné výchovy...

Tab. 6 Odpovědi respondentů na položku č. 21

	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
A velmi by mě to bavilo.	42	9,0
B líbilo by se mi to.	179	38,4
C bylo by mi to jedno.	156	33,5
D nelíbilo by se mi to.	25	5,4
E vůbec by mě to nebavilo.	64	13,7
	Σ 466	Σ 100,0

Respondentů, kteří by uvítali integraci prvků výtvarné výchovy v literární výchově, je 221 (47,4%), tedy podstatně více než respondentů, kteří si tuto integraci nepřejí – 89 (19,1%). Největší množství žáků – 179 (38,4%) odpovědělo, že by se jim začlenění prvků výtvarné výchovy v hodinách literární výchovy líbilo. Přičemž 42 (9%) žáků je této integraci velmi nakloněno. Představené výsledky, získané na základě vyhodnocení položky č. 21, tedy potvrzují hypotézu H_1 : *Existuje větší množství žáků, pro které představuje integrace výtvarné výchovy v literární výchově spíše přínos, než žáků, kteří v ní přínos nevidí.*

Otázka č. 21 obsahuje doplnění v podobě otevřené položky, ve které měli žáci zdůvodnit svou volbu. Celkem 126 (27%) respondentů odpovědělo záporně a 185 (39,7%) respondentů odpovědělo kladně . Tito žáci většinou považují určité propojení literární a výtvarné výchovy za vítané obohacení a zpestření. Tvrdí, že by tak výuka byla zábavnější a hravější a že by zmíněné propojení pomohlo lépe pochopit látku probíranou v literární výchově především pomocí hledání souvislosti mezi oběma vyučovacími předměty, mezi oběma druhy umění.

Ukázky z odpovědí respondentů:

Byla by to větší zábava, hodiny by nebyly tak přísné.

V obojím si vyprávíme příběhy, obojí mám rád.

Literatura mě baví, ale chybí mi tam nějaké souvislosti s jiným uměním.

Více ilustrací, které by nám vytvořily lepší představu o dějích v knize.

Lépe bychom si utvořili názor na téma literární ukázky.

Mají společnou historii.

Nedokážu si to představit.

Je to jiný předmět, který s literaturou nesouvisí.

Už tak mám s češtinou problém, s výtvarkou navíc bych to nezvládla vůbec.

Nevím, jestli by to bylo zajímavější.

VV mám moc ráda, a pokud se spojí některé věci s LV, bude to začátek dokonalosti.

Nechci, nenávidím výtvarku, protože mi to nejde.

Skloubením dvou předmětů bychom si některé věci víc uvědomili a zapamatovali.

Libilo by se mi, jak se učitelé společně domlouvají a společně pracují.

V rámci položky č. 24 se měli respondenti podělit o nápady, jak by propojili výuku literární a výtvarné výchovy. Jelikož se jedná o otevřenou položku, provedli jsme úplnou kategorizaci odpovědí. Sledovali jsme především, zda odpovědi respondentů přinášejí podněty a nápady k integraci těchto dvou uměnovýchovných předmětů.

Tab. 7 Odpovědi respondentů na položku č. 24

	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
Kladné	195	41,8
Záporné	95	20,4
Nevím	80	17,2
Neodpovědělo	96	20,6
	Σ 466	Σ 100,0

Celkem 95 (20,4%) respondentů odpovědělo negativně. Jedná se především o ty odpovědi, ve kterých je vyjádřena neochota cokoliv měnit především z důvodu vyhovujícího současného pojetí výuky těchto dvou předmětů. Chtěli bychom podotknout, že právě kladné odpovědi respondentů na otázku č. 24 byly jedním z cenných podnětů pro napsání sedmé kapitoly této disertační práce. Jsou zajímavým inspiračním zdrojem, který vychází ze žákovského pohledu na danou problematiku a který reflektuje jejich postoje, názory a přání.

Ukázky z kladných odpovědí respondentů:

Tak, jak se učíme o spisovatelích, bychom se mohli učit o malířích.

K probírané ukázce bychom si mohli nějak výtvarně hrát.

Dělat vlastní ilustrace k literárním ukázkám.

Mohly bychom kreslit stará písmena, iniciály.

Více obrazů od malířů v učebnicích.

Více si povídat o významných malířích. Takhle bychom se naučili různé umělecké řeči.

Chodit do galerií, na výstavy a různé besedy s umělci.

Exkurze, kde by se to prolínalo.

Více číst a povídat si o umění, a ne psát.

Kresbami vyjadřovat svoje nálady, myšlenky pocity, když to jinak nejde.

Učili bychom se z obrazů, byl by to jiný způsob učení.

Více kreslit komiksy, tam je literatura i výtvarka.

Dělala bych projekty, bavila se o historii, učila různé umělecké styly a různé styly písem a kultur, něco různorodého, aby se žáci nenudili.

Udělal bych litévýtvarnou výchovu, a bylo by!

Víc se dívat na filmy o umění a číst dobře ilustrované knihy.

Zavedla bych více práce na projektech, pouštěla bych filmy s tematikou vhodnou pro oba předměty.

Učení o umění a prožitku. Propojovat stejná témata, více se o nich bavit.

Víc pracovat s počítačem a hledat informace o umělcích.

Nějaké nové čítanky, kde by bylo víc rozmanitých obrázků. Mohli bychom si kreslit dějiny literatury.

Určitě by se měli učitelé mezi sebou domlouvat, aby se v literární výchově a výtvarné výchově probíralo ve stejné době to samé období.

Nápady oslovených žáků týkající se integrace výtvarné výchovy v literární výchově lze shrnout do několika okruhů:

- ▶ využívat možnosti projektové výuky, zlepšit spolupráci pedagogů,
- ▶ navštěvovat kulturní akce, muzea, galerie,
- ▶ zahrnout dějiny umění do výuky literární výchovy,
- ▶ používat moderní technologie při výuce, vyhledávat informace na internetu, sledovat dokumentární filmy,
- ▶ mít k dispozici nové čítanky, ve kterých by bylo více rozmanitých vizuálních prvků a ukázek známých výtvarných děl,
- ▶ dát prostor většímu uplatnění individuální tvořivosti žáků při práci s literární ukázkou, umožnit interpretaci textu pomocí vizuálně obrazného vyjádření.

5.2.2 Prezentace výsledků vztahujících se ke zkoumaným aspektům

V této části páté kapitoly bychom se chtěli zaměřit na zkoumání různých aspektů, které mohou mít určitý vliv na formování pozitivního vztahu žáků k integraci prvků výtvarné výchovy v literární výchově. Za výchozí považujeme potvrzení stanovené hypotézy H₁, které je patrné především z výsledků položky č. 21 (viz. 5.2.1 dis. práce): Existuje větší množství žáků, pro které představuje integrace výtvarné výchovy v literární výchově spíše přínos (47,4%), než žáků, kteří v ní přínos nevidí (19,1%).

Právě výsledky položky č. 21 hrají důležitou funkci při zkoumání stanovených předpokladů:

1. Integraci výtvarné výchovy v literární výchově jsou více nakloněny dívky než chlapci.
2. Integraci výtvarné výchovy v literární výchově ocení spíše žáci 6. a 7. ročníků než žáci 8. a 9. ročníků.
3. Integraci výtvarné výchovy v literární výchově jsou více nakloněni studenti víceletých gymnázií než žáci druhého stupně základních škol.
4. Propojení výtvarné výchovy a literární výchovy uvítají žáci, kteří mají v oblibě tyto dva předměty, než žáci s preferencí jiných předmětů.
5. Žáci s kulturně orientovanými zájmy ocení integraci výtvarné výchovy v literární výchově více než žáci s jinak orientovanými zájmy.

Každý ze stanovených předpokladů představuje jeden z vymezených aspektů, které by mohly mít vliv na utváření postojů a názorů žáků na integraci prvků výtvarné výchovy v literární výchově.

Předpoklad č. 1: *Integraci výtvarné výchovy v literární výchově jsou více nakloněny dívky než chlapci.*

Tab. 8 Odpovědi respondentů týkající se předpokladu č. 1

21. Kdyby se v hodinách výtvarné výchovy objevilo více prvků z výtvarné výchovy:		Demografický údaj (pohlaví):	
A	velmi by mě to bavilo.	A	Dívky
B	líbilo by se mi to.	B	Chlapci
C	bylo by mi to jedno.		
D	nelíbilo by se mi to.		
E	vůbec by mě to nebavilo.		

Tab. 9 Odpovědi respondentů týkající se předpokladu č. 1

	A	B	C	D	E	Σ
Dívky	27 (23,1)	128 (98,3)	73 (85,7)	11 (13,7)	17 (35,2)	256
Chlapci	15 (18,9)	51 (80,7)	83 (70,3)	14 (11,3)	47 (28,8)	210
Σ	42	179	156	25	64	466

Ve výzkumu názorů a postojů žáků nižšího sekundárního vzdělávání k integraci prvků výtvarné výchovy v literární výchově byl ověřován předpoklad, že *Integraci výtvarné výchovy v literární výchově jsou více nakloněny dívky než chlapci.*

Test významnosti jsme provedli na hladině významnosti 0,05. Na základě získaných dat byla sestavena kontingenční tabulka (tab. 9), ze které jsme vypočítali hodnotu testového kritéria chí-kvadrát ($\chi^2 = 47,537$). Tu jsme porovnali s kritickou hodnotou testového kritéria $\chi^2_{0,05}(4) = 9,488$, získanou ze statistických tabulek (viz. M. Chráska, 2007, s. 248). Z porovnání zmíněných hodnot je patrný významný rozdíl v přístupu k integraci v pojetí dívek a chlapců. Výpočtem normovaného koeficientu kontingence ($C_{\text{norm}} = 0,430$) byla potvrzena poměrně vysoká těsnost vztahu mezi pohlavím respondentů a jejich přístupem k integraci.

Tab. 10 Znaménkové schéma pro tabulku č. 9

	A	B	C	D	E
Dívky	0	+++	0	0	--
Chlapci	0	---	0	0	+++

Význam znamének ve schématu lze interpretovat následovně:

- ▶ Dívky uvádějí mnohem častěji než chlapci, že by se jim integrace výtvarné výchovy v literární výchově líbila.
- ▶ Chlapci uvádějí mnohem častěji než dívky, že by je integrace výtvarné výchovy v literární výchově vůbec nebavila.

Na základě získaných výsledků můžeme potvrdit předpoklad č. 1.

Předpoklad č. 2: *Integraci výtvarné výchovy v literární výchově ocení spíše žáci 6 a 7. ročníků než žáci 8. a 9. ročníků.*

Tab. 11 *Odpovědi respondentů týkající se předpokladu č. 2*

21. Kdyby se v hodinách výtvarné výchovy objevilo více prvků z výtvarné výchovy:		Demografický údaj (ročník):	
A	velmi by mě to bavilo.	A	6. a 7. ročník
B	líbilo by se mi to.	B	8. a 9. ročník
C	bylo by mi to jedno.		
D	nelíbilo by se mi to.		
E	vůbec by mě to nebavilo.		

Tab. 12 *Odpovědi respondentů týkající se předpokladu č. 2*

	A	B	C	D	E	Σ
6. a 7. ročník	31 (21,5)	99 (91,8)	75 (80,0)	10 (12,8)	24 (32,8)	239
8. a 9. ročník	11 (20,5)	80 (87,2)	81 (76,0)	15 (12,2)	40 (31,2)	227
Σ	42	179	156	25	64	466

Ve výzkumu názorů a postojů žáků nižšího sekundárního vzdělávání k integraci prvků výtvarné výchovy v literární výchově byl ověřován předpoklad, že *Integraci výtvarné výchovy v literární výchově ocení spíše žáci 6. a 7. ročníků než žáci 8. a 9. ročníků.*

Test významnosti jsme provedli na hladině významnosti 0,05. Na základě získaných dat byla sestavena kontingenční tabulka (tab. 12), ze které jsme vypočítali hodnotu testového kritéria chí-kvadrát ($\chi^2 = 16,473$). Tu jsme porovnali s kritickou hodnotou testového kritéria $\chi^2_{0,05}(4) = 9,488$, získanou ze statistických tabulek (viz. M. Chráska, 2007, s. 248). Z porovnání zmíněných hodnot je patrný rozdíl v přístupu žáků 6. a 7. ročníků a žáků 8. a 9. ročníků k dané integraci. Výpočtem normovaného koeficientu kontingence ($C_{\text{norm}} = 0,261$) byla potvrzena těsnost vztahu mezi vymezenými ročníky a jejich přístupem k integraci.

Tab. 13 *Znaménkové schéma pro tabulku č. 12*

	A	B	C	D	E
6. a 7. ročník	+	0	0	0	0
8. a 9. ročník	-	0	0	0	0

Význam znamének ve schématu lze interpretovat následovně:

- ▶ Žáci 6. a 7. ročníků uvádějí častěji než žáci 8. a 9. ročníků, že by je integrace výtvarné výchovy v literární výchově velmi bavila.

Na základě získaných výsledků můžeme potvrdit předpoklad č. 2.

Předpoklad č. 3: *Integraci výtvarné výchovy v literární výchově jsou více nakloněni studenti víceletých gymnázií než žáci druhého stupně základních škol.*

Tab. 14 Odpovědi respondentů týkající se předpokladu č. 3

21. Kdyby se v hodinách výtvarné výchovy objevilo více prvků z výtvarné výchovy:		Demografický údaj (škola):	
A	velmi by mě to bavilo.	A	Základní školy
B	líbilo by se mi to.	B	Víceletá gymnázia
C	bylo by mi to jedno.		
D	nelíbilo by se mi to.		
E	vůbec by mě to nebavilo.		

Tab. 15 Odpovědi respondentů týkající se předpokladu č. 3

	A	B	C	D	E	Σ
Základní školy	27 (26,5)	109 (112,9)	101 (98,4)	16 (15,8)	41 (40,4)	294
Víceletá gymnázia	15 (15,5)	70 (66,1)	55 (57,6)	9 (9,2)	23 (23,6)	172
Σ	42	179	156	25	64	466

Ve výzkumu názorů a postojů žáků nižšího sekundárního vzdělávání k integraci prvků výtvarné výchovy v literární výchově byl ověřován předpoklad, že *Integraci výtvarné výchovy v literární výchově jsou více nakloněni studenti víceletých gymnázií než žáci druhého stupně základních škol.*

Test významnosti jsme provedli na hladině významnosti 0,05. Na základě získaných dat byla sestavena kontingenční tabulka (tab. 15), ze které jsme vypočítali hodnotu testového kritéria chí-kvadrát ($\chi^2 = 0,615$). Tu jsme porovnali s kritickou hodnotou testového kritéria $\chi^2_{0,05}(4) = 9,488$, získanou ze statistických tabulek (viz. M. Chráska, 2007, s. 248). Porovnáním zmíněných hodnot a výpočtem normovaného koeficientu

kontingence ($C_{\text{norm}} = 0,051$) jsme zjistili, že není významný rozdíl v přístupu žáků základních škol a víceletých gymnázií k integraci výtvarné výchovy v literární výchově.

Na základě získaných výsledků můžeme vyvrátit předpoklad č. 3.

Předpoklad č. 4: *Propojení výtvarné výchovy a literární výchovy uvítají žáci, kteří mají v oblibě tyto dva předměty, než žáci s preferencí jiných předmětů.*

Tab. 16 Odpovědi respondentů týkající se předpokladu č. 4

21. Kdyby se v hodinách výtvarné výchovy objevilo více prvků z výtvarné výchovy:		7. Patří český jazyk a literatura k tvým oblíbeným předmětům? 9. Máš rád(a) výtvarnou výchovu?	
A	velmi by mě to bavilo.	A	preferují
B	líbilo by se mi to.	B	nepreferují
C	bylo by mi to jedno.		
D	nelíbilo by se mi to.		
E	vůbec by mě to nebavilo.		

Tab. 17 Odpovědi respondentů týkající se předpokladu č. 4

	A	B	C	D	E	Σ
preferují	36 (29,1)	135 (124,1)	100 (108,1)	15 (17,3)	37 (44,4)	323
nepreferují	6 (12,9)	44 (54,9)	56 (47,9)	10 (7,7)	27 (19,6)	143
Σ	42	179	156	25	64	466

Ve výzkumu názorů a postojů žáků nižšího sekundárního vzdělávání k integraci prvků výtvarné výchovy v literární výchově byl ověřován předpoklad, že *Propojení výtvarné výchovy a literární výchovy uvítají žáci, kteří mají v oblibě tyto dva předměty, než žáci s preferencí jiných předmětů.*

Test významnosti jsme provedli na hladině významnosti 0,05. Na základě získaných dat byla sestavena kontingenční tabulka (tab. 17), ze které jsme vypočítali hodnotu testového kritéria chí-kvadrát ($\chi^2 = 15,440$). Tu jsme porovnali s kritickou hodnotou testového kritéria $\chi^2_{0,05}(4) = 9,488$, získanou ze statistických tabulek (viz. M. Chráska, 2007, s. 248). Výpočtem normovaného koeficientu kontingence ($C_{\text{norm}} = 0,253$) byla

potvrzena těsnost vztahu mezi oblíbeností vyučovacích předmětů český jazyk a literatura a výtvarná výchova a přístupem k dané integraci.

Rozdíl mezi přístupem žáků, kteří mají v oblíbenosti tyto dva předměty, a přístupem žáků s preferencí jiných předmětů k propojení výtvarné výchovy a literární výchovy však není dostatečně významný, aby se nám projevil ve znaménkovém schématu.

Na základě získaných výsledků nemůžeme dostatečně potvrdit předpoklad č. 4.

Předpoklad č. 5: *Žáci s kulturně orientovanými zájmy ocení integraci výtvarné výchovy v literární výchově více než žáci s jinak orientovanými zájmy.*

Tab. 18 Odpovědi respondentů týkající se předpokladu č. 5

21. Kdyby se v hodinách výtvarné výchovy objevilo více prvků z výtvarné výchovy:		16. Jaké zájmové kroužky navštěvuješ ve volném čase?	
A	velmi by mě to bavilo.	A	kulturní
B	líbilo by se mi to.	B	jiné
C	bylo by mi to jedno.		
D	nelíbilo by se mi to.		
E	vůbec by mě to nebavilo.		

Tab. 19 Odpovědi respondentů týkající se předpokladu č. 5

	A	B	C	D	E	Σ
kulturní	25 (17,3)	80 (71,2)	46 (56,3)	8 (6,9)	14 (21,3)	173
jiné	10 (17,7)	64 (72,8)	68 (57,7)	6 (7,1)	29 (21,7)	177
Σ	35	144	114	14	43	350

Ve zkoumání názorů a postojů žáků nižšího sekundárního vzdělávání k integraci prvků výtvarné výchovy v literární výchově byl ověřován předpoklad, že *Žáci s kulturně orientovanými zájmy ocení integraci výtvarné výchovy v literární výchově více než žáci s jinak orientovanými zájmy.*

Test významnosti jsme provedli na hladině významnosti 0,05. Na základě získaných dat byla sestavena kontingenční tabulka (tab. 19), ze které jsme vypočítali hodnotu testového kritéria chí-kvadrát ($\chi^2 = 17,927$). Tu jsme porovnali s kritickou hodnotou

testového kritéria $\chi^2_{0,05}(4) = 9,488$, získanou ze statistických tabulek (viz. M. Chráska, 2007, s. 248). Z porovnání zmíněných hodnot je patrný rozdíl v přístupu žáků navštěvujících zájmové kroužky k dané integraci. Výpočtem normovaného koeficientu kontingence ($C_{\text{norm}} = 0,312$) byla potvrzena těsnost vztahu mezi zmíněnými žáky a jejich přístupem k integraci.

Tab. 20 Znaménkové schéma pro tabulku č. 19

	A	B	C	D	E
kulturní	+	0	0	0	0
jiné	0	0	0	0	0

Význam znamének ve schématu lze interpretovat následovně:

- ▶ Žáci navštěvující kulturní zájmové kroužky uvádějí častěji než žáci navštěvující jiné zájmové kroužky, že by je integrace výtvarné výchovy v literární výchově velmi bavila.

Na základě získaných výsledků můžeme potvrdit předpoklad č. 5.

5.2.3 Shrnutí výsledků

Po vyhodnocení výsledků získaných z odpovědí 466 českých respondentů jsme dospěli k následujícím závěrům:

Větší množství oslovených žáků – 204 (43,7%) se domnívá, že mezi literární a výtvarnou výchovou existuje určitý vztah týkající se některých společných témat, která se objevují při výuce. Ačkoliv 108 (23,2%) žáků vnímá tento vztah jako vzájemný a skvěle se doplňující, jen podle 165 (35,4%) žáků vyučující předmětů český jazyk a literatura a výtvarná výchova propojují tyto dva předměty v rámci výuky. Jedná se především o občasně projekty, propojování některých témat při probírání uměleckých slohů a zadávání úkolů týkajících se zejména kreslení ilustrací. Celkem 221 (47,4%) respondentů by uvítalo integraci prvků výtvarné výchovy v literární výchově, což je mnohem více než respondentů, kteří si tuto integraci nepřejí – 89 (19,1%). Na základě zmíněných výsledků byla potvrzena hypotéza H_1 : *Existuje větší množství žáků, pro které představuje integrace výtvarné výchovy v literární výchově spíše přínos, než žáků, kteří v ní přínos nevidí.*

Na základě výsledků získaných zkoumáním různých aspektů, které mohou mít určitý vliv na pozitivní vztah dotazovaných žáků k integraci prvků výtvarné výchovy v literární výchově, jsme potvrdili tři ze stanovených předpokladů. Jedná se o větší oblíbenost zmíněné integrace u dívek, žáků 6. a 7. ročníků a žáků, kteří mají kulturně zaměřené volnočasové aktivity. Oslovené dívky uvádějí mnohem častěji než chlapci, že by se jim integrace výtvarné výchovy v literární výchově líbila. Žáci 6. a 7. ročníků uvádějí častěji než žáci 8. a 9. ročníků, že by je integrace výtvarné výchovy v literární výchově velmi bavila. Žáci navštěvující kulturní zájmové kroužky uvádějí častěji než žáci navštěvující jiné zájmové kroužky, že by je integrace výtvarné výchovy v literární výchově velmi bavila. Na základě získaných výsledků nemůžeme dostatečně potvrdit předpoklad, že žáci, kteří mají v oblibě zmíněné vyučovací předměty, ocení integraci výtvarné výchovy v literární výchově více než žáci s jinými oblíbenými předměty. Rovněž se nám nepotvrdil předpoklad týkající se větší oblíbenosti integrace výtvarné výchovy v literární výchově u studentů víceletých gymnázií než u žáků druhého stupně základních škol.

K prvkům výtvarné výchovy, které by si žáci přáli integrovat do výuky literární výchovy, patří především: využití možností projektové výuky, častější návštěvy kulturních akcí, muzeí a galerií, výuka dějin umění v rámci literární výchovy a používání moderních technologií při výuce. Žáci by chtěli pracovat s čítankami, ve kterých by bylo více rozmanitých vizuálních prvků a ukázek známých výtvarných děl. Oslovení žáci by rovněž ocenili, kdyby jim bylo umožněno interpretovat text pomocí jejich vlastního vizuálně obrazného vyjádření, vlastní výtvarné tvorby.

Na severu Francie se nachází kraj Pikardů, lidu na první pohled uzavřeného a nedostupného, který hovoří pikardským nářečím. Pikardie je zemědělská oblast s typickou cihlovou architekturou. Je to rovný kraj polí, který je tak táhlý, že máte pocit, jakoby se krajina tam někde daleko, velmi daleko, vydávala v neznámé světy. Máte pocit, že jediný reliéf tu představují špičaté věže kostelů a katedrál. To, co se zdá, že ve členitosti chybí zemi, však nabývá na dramatickosti v oblacích. Pikardie zažila mnoho konfliktů první světové války. Jako památníky bitev, které se zde udály, jsou všude po krajině rozestry malé hřbitovy různých národů, které se zúčastnily válečných konfliktů. Pikardií protéká mohutná řeka Somme, která se také stala symbolem tohoto kraje, a svými zákrutami, přítoky, kanály, močály, deltou mu dodává osobitou atmosféru.⁹⁶

5.3 Výzkum realizovaný v severní Francii

5.3.1 Podmínky výzkumu

Plánování a uskutečnění výzkumu ve Francii bylo poněkud komplikovanější než v České republice. Oslovili jsme ředitele několika škol v hlavním městě Pikardie – Amiens, ale žádný z nich nebyl realizaci našeho výzkumu nakloněn. Většinou svá zamítavá rozhodnutí odůvodňovali plně vytíženým rozvrhem, ve kterém není místo pro realizaci tzv. něčeho navíc. Hledání francouzských škol, kde bychom provedli naše dotazníkové šetření, bylo doprovázeno několikaměsíčním neúspěchem, na kterém se odrazila také dlouhodobá stávka francouzských univerzitních pracovišť. Nakonec jsme byli velmi rádi, že se nám podařilo domluvit realizaci výzkumu ve státní collège ve městě Flixencourt a v soukromé collège ve městě Péronne.

Autorka disertační práce byla přítomná všem administracím, respondentům představila cíle a charakter výzkumu, spolu s pedagogy dohlížela na jeho optimální průběh a zodpovídala případné dotazy ze strany žáků a učitelů. Chtěli bychom podotknout, že většina žáků se snažila přistupovat k vyplňování dotazníků zodpovědně. Případy, kdy jsme byli nuceni dotazník vyřadit, se vyskytly jen ojediněle. Vzhledem ke značným problémům při výběru škol pro realizaci výzkumu jsme byli příjemně překvapeni velmi vstřícným a milým přístupem ze strany žáků, pedagogů a ředitelů škol. Např. ředitel Collège Sacré Coeur (Péronne) poskytl autorce disertační práce téměř hodinový rozhovor týkající se jak zmíněné školy, tak francouzského školství obecně.

⁹⁷ Časové rozvržení administrace dotazníků v jednotlivých školách ve Francii:

Collège Alfred Manessier, Flixencourt: květen, září 2009,

Collège Sacré Coeur, Péronne: červen 2009.

Za cenný přínos pro tuto disertační práci považujeme také možnost autorky zúčastnit se několika běžných vyučovacích hodin francouzského jazyka a výtvarné výchovy, vést rozhovory s francouzskými pedagogy a žáky, studovat nejrůznější materiály ze školních knihoven nebo možnost vypůjčit si některé učebnicové řady k domácímu studiu.

5.3.2 Problémy česko – francouzského srovnávání

Problematikou srovnávací pedagogiky jsme se zabývali v závěru čtvrté kapitoly disertační práce, proto bychom chtěli jen krátce zmínit některá úskalí, se kterými jsme se museli při plánování a realizaci francouzské části výzkumu vyrovnat. Jedná se především o určité problémy týkající se srovnatelnosti pedagogických jevů. Francie má sice o rok delší povinnou školní docházku než Česká republika, ale na druhou stranu žáci v collège mají stejný věk jako žáci druhého stupně českých základních škol. Jak čeští, tak francouzští žáci tedy věkem odpovídají mezinárodní úrovni 2 ISCED, a tak lze tyto dvě skupiny srovnávat. Dalším problémem byl překlad názvů vyučovacích předmětů a některých výrazů. Z toho důvodu bylo nutné, aby francouzská verze dotazníku byla zkontrolována nejen rodilým mluvčím, ale i francouzským pedagogem, který potvrdil, že formulace jednotlivých položek je francouzským žákům srozumitelná.

5.3.3 Česko – francouzské srovnání získaných výsledků

Podobně jako u prezentace výsledků české části výzkumu zaměříme se i zde pouze na představení výsledků získaných vyhodnocením důležitých obsahových položek, které zkoumají postoje a názory žáků týkající se míry vztahu literární a výtvarné výchovy nebo propojování těchto dvou vyučovacích předmětů ze strany vyučujících. Dále se budeme zabývat srovnáním odpovědí českých a francouzských respondentů, které se týkají případných změn ve výuce literatury souvisejících s integrací prvků výtvarné výchovy. Přestavíme rovněž nápady francouzských respondentů k integraci prvků výtvarné výchovy ve výchově literární. V závěru se budeme zabývat srovnáním některých výsledků zkoumání různých aspektů, které by mohly mít vliv na názory a postoje žáků k integraci prvků výtvarné výchovy v literární výchově.

Tab. 21 *Pohlaví respondentů*

		Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
A	Dívky	110	46,4
B	Chlapci	127	53,6
		Σ 237	Σ 100,0

Tab. 22 *Typ školy*

		Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
A	Státní školy	152	64,1
B	Soukromé školy	85	35,9
		Σ 237	Σ 100,0

Tab. 23 *Rozdělení do ročníků*

		Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
A	6. ročník (6^e)	56	23,6
B	7. ročník (5^e)	61	25,7
C	8. ročník (4^e)	65	27,5
D	9. ročník (3^e)	55	23,2
		Σ 237	Σ 100,0

U položky č. 15 měli žáci určit míru vztahu mezi zkoumanými školními předměty.

Tab. 24 *Odpovědi respondentů na položku č. 15*

		Absolutní četnost	Relativní četnost (%)	Rel. četnost ČR (%)
A	se skvěle doplňují.	14	5,9	7,1
B	spolu navzájem souvisí.	39	16,5	16,1
C	mají některá témata společná.	114	48,0	43,7
D	mají velmi málo společného.	39	16,5	23,4
E	spolu nemají nic společného.	31	13,1	9,7
		Σ 237	Σ 100,0	Σ 100,0

Největší množství francouzských respondentů – 114 (48%) odpovědělo, že výtvarná a literární výchova mají jen některá témata společná. Celkem 167 (70,4%) francouzských respondentů uvedlo, že mezi nimi existuje určitý vzájemný vztah. Českých respondentů, kteří se vyjádřili obdobně, bylo 66,9%.

⁹⁸ V tabulkách prezentovaných v 5. kapitole jsou francouzské ročníky (6^e – 3^e) označeny stejně jako české: 6. – 9. ročník.

Položkou č. 17 jsme zjišťovali, zda podle žáků vyučující předmětů francouzský jazyk (Français) a výtvarná umění (Arts plastiques) tyto dva školní předměty nějakým způsobem při výuce propojují.

Tab. 25 Odpovědi respondentů na položku č. 17

		Absolutní četnost	Relativní četnost (%)	Rel. četnost ČR (%)
A	Ano	8	3,4	4,1
B	Spíše ano	81	34,2	31,3
C	Nevím	101	42,5	24,9
D	Spíše ne	21	8,9	16,7
E	Ne	26	11,0	23,0
		Σ 237	Σ 100,0	Σ 100,0

Nejvíce respondentů zvolilo odpověď neví. Domníváme se, že jedním z důvodů, proč takto odpověděli, je možná náročnost otázky vzhledem k věku respondentů. Celkem 89 (37,6%) francouzských respondentů tvrdí, že vyučující dané školní předměty nějakým způsobem propojují. Obdobně odpovědělo celkem 35,4% českých respondentů. Větší rozdíly mezi odpověďmi českých a francouzských žáků se vyskytují v rámci negativních odpovědí. Celkem 47 (19,9%) francouzských žáků odpovědělo, že vyučující zmíněných předmětů tyto vyučovací předměty spíše nepropojují. Z českých žáků takto odpovědělo 39,7%.

Součástí otázky č. 17 byla otevřená položka, v rámci které měli francouzští žáci popsat, jakým způsobem dochází k propojení literární výchovy a výtvarné výchovy. I přes výraznější (ve srovnání s Českou republikou) integraci dějin umění ve výuce francouzského jazyka odpovědělo pozitivně pouze 37,6 % z dotazovaných.

Ukázky z odpovědí francouzských respondentů:

Ve francouzštině studujeme obrazy významných malířů.

Nepropojují často, jen během exkurzí.

Studujeme umělecká díla.

Učitelé spolupracují při společných projektech.

Děláme komiksy.

Někdy kreslíme to, o čem čteme.

Mluvíme o ilustracích v učebnici francouzštiny.

U položky č. 21 měli žáci zvolit některou z nabízených odpovědí na otevřenou otázku – Kdyby se v hodinách literární výchovy objevilo více prvků z výtvarné výchovy:

Tab. 26 Odpovědi respondentů na položku č. 21

		Absolutní četnost	Relativní četnost (%)	Rel. četnost ČR (%)
A	velmi by mě to bavilo.	32	13,5	9,0
B	líbilo by se mi to.	108	45,5	38,4
C	bylo by mi to jedno.	53	22,4	33,5
D	nelíbilo by se mi to.	14	5,9	5,4
E	vůbec by mě to nebavilo.	30	12,7	13,7
		Σ 237	Σ 100,0	Σ 100,0

Celkem 140 (59%) francouzských respondentů by uvítalo integraci prvků výtvarné výchovy v literární výchově. Z českých respondentů podobně odpovědělo 47,4%. Největší množství francouzských žáků – 108 (45,5%) tvrdí, že by se jim začlenění prvků výtvarné výchovy v hodinách literární výchovy líbilo.

Otázka č. 21 obsahuje doplnění v podobě otevřené položky, ve které měli žáci zdůvodnit svou volbu. 133 (56,1%) francouzských respondentů se vyjádřilo kladně. Tito žáci většinou považují určité propojení literární a výtvarné výchovy za vítané obohacení a zpestření. Tvrdí, že by tak výuka byla zábavnější a hravější a že by zmíněné propojení umožnilo lépe pochopit látku probíranou v literární výchově. A to především tím, že by se hledaly souvislosti mezi oběma vyučovacími předměty.

Ukázky z odpovědí francouzských respondentů:

Mám ráda tyto dva předměty, tak by se mi to líbilo.

Hodiny budou méně jednotvárné

Výtvarná výchova a francouzština mají společné to, že oba mluví o umění.

Snadněji pochopím literární text, když u něj budu mít obrázky.

Bude to více zábavné.

Nemám rád ani jeden předmět, tak je mi to jedno.

Pomocí výtvarky lépe pochopíme literaturu a naopak.

Nechala bych to tak, bylo by to moc obtížné.

Už jsou dost propojené.

Myslím, že to bude lepší a zajímavější.

Bude to barvitější, jeden předmět pomůže druhému a naopak.

Propojením předmětů snadněji pochopíme některé obtížné věci.

Výtvarka není potřebná k životu, tak nevím, proč bychom se o ní měli bavit ve francouzštině.

Byla by to změna k lepšímu.

Propojení dvou předmětů, které jsou si tak blízké, může přinést jen užitek.

Výtvarná výchova představuje obraz, literatura slovo... dohromady mají výraz a barvu.

Na základě dat získaných vyhodnocením odpovědí francouzských respondentů vztahujících se k položce č. 21 dotazníku můžeme testovat hypotézu H_2 .

Tab. 27 Odpovědi respondentů týkající se H_2

21. Kdyby se v hodinách výtvarné výchovy objevilo více prvků z výtvarné výchovy:		Demografický údaj:	
A	velmi by mě to bavilo.	A	Čeští žáci
B	líbilo by se mi to.	B	Francouzští žáci
C	bylo by mi to jedno.		
D	nelíbilo by se mi to.		
E	vůbec by mě to nebavilo.		

Tab. 28 Odpovědi respondentů týkající se H_2

	A	B	C	D	E	Σ
Čeští žáci	42 (49,1)	179 (190,2)	156 (138,5)	25 (25,9)	64 (62,3)	466
Francouzští žáci	32 (24,9)	108 (96,8)	53 (70,5)	14 (13,1)	30 (31,7)	237
Σ	74	287	209	39	94	703

Ve výzkumu názorů a postojů českých a francouzských žáků nižšího sekundárního vzdělávání k integraci prvků výtvarné výchovy v literární výchově byla ověřována hypotéza H_2 : *Francouzští žáci jsou více nakloněni integraci prvků výtvarné výchovy v literární výchově než čeští žáci.*

Test významnosti jsme provedli na hladině významnosti 0,05. Na základě získaných dat byla sestavena kontingenční tabulka (tab. 28), ze které jsme vypočítali hodnotu testového kritéria chí-kvadrát ($\chi^2 = 11,725$). Tu jsme porovnali s kritickou hodnotou testového kritéria $\chi^2_{0,05}(4) = 9,488$, získanou ze statistických tabulek (viz. M. Chráska, 2007, s. 248). Na základě porovnání zmíněných hodnot a výpočtem normovaného koeficientu kontingence ($C_{\text{norm}} = 0,181$) byla potvrzena těsnost vztahu mezi přístupem francouzských a českých žáků k integraci prvků výtvarné výchovy v literární výchově. Kladnější přístup francouzských žáků však není dostatečně významný, aby se nám projevil ve znaménkovém schématu.

Na základě získaných výsledků nemůžeme dostatečně potvrdit hypotézu H₂.

V rámci položky č. 24 se měli francouzští respondenti podělit o nápady, jak by propojili výuku literární a výtvarné výchovy. Jelikož se jedná o otevřenou položku, provedli jsme úplnou kategorizaci odpovědí.

Tab. 29 *Odpovědi respondentů na položku č. 24*

		Absolutní četnost	Relativní četnost (%)	Rel. četnost ČR (%)
A	Kladné	189	79,7	41,8
B	Záporné	12	5,1	20,4
C	Nevím	16	6,8	17,2
E	Neodpovědělo	20	8,4	20,6
		Σ 237	Σ 100,0	Σ 100,0

Francouzští žáci byli mnohem více ochotni podělit se o svá přání a nápady týkající se zmíněné integrace než čeští žáci. Jejich návrhy jsou většinou zaměřené na častější zařazení projektů do výuky, hledání společných vazeb mezi literaturou a výtvarným uměním, častější interpretaci výtvarných děl, která má sloužit k lepšímu pochopení děl literárních. Dále je to požadavek jiného než slovního vyjádření žáků a v souvislosti s tím umožnění žákům tvořivě přistupovat k probíranému tématu, vytvářet vlastní ilustrace, komiksy nebo přebaly knih.

Ukázky z odpovědí francouzských respondentů:

Hodiny francouzštiny by mohly občas být v učebnách výtvarné výchovy.

Více kreslit na počítači.

Dělat básně – obrazy.

Vymýšlet přebaly ke známým knihám.

Studovat to, co je dějinám literatury a umění společné.

Mluvit více o životě umělců, abychom lépe pochopili jejich díla

Mělo by se pracovat dohromady na společných tématech.

Mluvit o díle nějakého umělce, a pak si vyzkoušet nakreslit něco jeho technikou.

Více v literatuře mluvit o umění!

Více dělat komiksy!

Po přečtení literárního textu vyjádřit své pocity kresbou.

Přidělit obrazy z výtvarného umění k literární ukázce.

Ve francouzštině více uplatnit vlastní kreativitu.

Hrát si s písmeny!

Při čtení textu pracovat s různými typy obrázků a fotografiemi.

Dělat společné projekty, a tak lépe pochopit některé literární texty.

Učitelé výtvarky a francouzštiny by měli být v kontaktu, aby mohli lépe propojovat oba předměty. Probírat stejná témata ve stejný čas.

Ve francouzštině více studovat známé obrazy.

Kdybychom se mohli vyjádřit nějakou výtvarnou technikou, ne slovy, mohli bychom lépe pochopit naše pocity z textů.

Když propojíme oba předměty, uděláme si lepší představu o smyslu literárních ukázek.

Předělávat romány do formy komiksu.

Poslouchat text a u toho zároveň kreslit.

Mohli bychom ilustrovat knížku, která ještě nebyla ilustrována.

Kresba krajiny nebo místa, o kterých si čteme u knize, nám pomůže si je lépe vybavit.

V knihách jsou obrazy a v obrazech jsou výrazy.

Pro zkoumání různých aspektů, které by mohly mít vliv na postoj k integraci prvků výtvarné výchovy v literární výchově, jsme formulovali pět předpokladů, stejných jako v české části výzkumu. V rámci vyhodnocování jednotlivých předpokladů jsme zvolili stejný přístup jako v české části výzkumu (viz. 5. kap.).

1. předpoklad: *Integraci výtvarné výchovy v literární výchově jsou více nakloněny dívky než chlapci.*

U prvního předpokladu jsme na základě výpočtů zjistili, že francouzští chlapci uvádějí o něco méně častěji než čeští chlapci, že je integrace výtvarné výchovy v literární výchově vůbec nebaví. U francouzských dívek se nepotvrdil předpoklad oblíbenosti integrace výtvarné výchovy v literární výchově jako u českých dívek.

2. předpoklad: *Integraci výtvarné výchovy v literární výchově ocení spíše žáci 6. a 7. ročníků než žáci 8. a 9. ročníků.*

Francouzští žáci 8. a 9. ročníků uvádějí častěji než francouzští žáci 6. a 7. ročníků, že by je integrace výtvarné výchovy v literární výchově vůbec nebavila. Čeští žáci 6. a 7. ročníků uvádějí častěji než žáci 8. a 9. ročníků, že by je integrace výtvarné výchovy v literární výchově velmi bavila.

3. předpoklad: *Integraci výtvarné výchovy v literární výchově jsou více nakloněni žáci soukromých škol než žáci státních škol.*

Předpoklad č. 3 jsme upravili pro dva základní typy francouzského nižšího sekundárního vzdělávání – státní a soukromé. Žáci francouzských soukromých škol uvádějí častěji než žáci státních škol, že by se jim integrace výtvarné výchovy v literární výchově líbila. Předpoklad č. 3 jsme na základě získaných výsledků u českých žáků vyvrátili.

4. předpoklad: *Propojení výtvarné výchovy a literární výchovy uvítají žáci, kteří mají v oblibě tyto dva předměty, než žáci s preferencí jiných předmětů.*

U českých žáků jsme nemohli na základě získaných výsledků dostatečně potvrdit daný předpoklad. U francouzských žáků byl daný předpoklad vyvrácen.

5. předpoklad: *Žáci s kulturně orientovanými zájmy ocení integraci výtvarné výchovy v literární výchově více než žáci s jinak orientovanými zájmy.*

U francouzských žáků se tento předpoklad nepotvrdil. Čeští žáci navštěvující kulturně zaměřené zájmové kroužky uvádějí častěji než žáci navštěvující jiné zájmové kroužky, že by je integrace výtvarné výchovy v literární výchově velmi bavila.

5.3.4 Shrnutí

Na základě srovnání postojů a názorů oslovených 466 českých a 237 francouzských žáků jsme dospěli k těmto závěrům:

Jak čeští (66,9%), tak francouzští (70,4%) žáci se domnívají, že mezi literární výchovou a výtvarnou výchovou existuje určitý vzájemný vztah. 37,6% francouzských a 35,4% českých žáků tvrdí, že vyučující těchto školních předmětů je nějakým způsobem propojují, přičemž mnohem více českých žáků je přesvědčeno o tom, že vyučující tyto předměty spíše nepropojují. Celkem 140 (59%) francouzských žáků by uvítalo integraci prvků výtvarné výchovy v literární výchově. Z českých žáků takto odpovědělo 47,4%. Oslovení francouzští žáci většinou považují určité propojení literární a výtvarné výchovy za vítané obohacení a zpestření. Tvrdí, že by tak výuka byla zábavnější a hravější a že by zmíněné propojení umožnilo lépe pochopit látku probíranou v literární výchově .

Ve výzkumu postojů a názorů českých a francouzských žáků nižšího sekundárního vzdělávání k integraci prvků výtvarné výchovy v literární výchově byla ověřována hypotéza H₂: *Francouzští žáci jsou více nakloněni integraci prvků výtvarné výchovy v literární výchově než čeští žáci.* Na základě získaných výsledků jsme ji však nemohli dostatečně potvrdit.

Pro vyhodnocování jednotlivých předpokladů jsme zvolili stejný přístup jako v české části výzkumu. U francouzských dívek se nepotvrdil předpoklad větší oblíbenosti (v porovnání s chlapci) integrace výtvarné výchovy v literární výchově jako u českých dívek. U francouzských žáků se nepotvrdil rovněž předpoklad, že zmíněnou integraci ocení spíše žáci 6. a 7. ročníků než žáci 8. a 9. ročníků. Žáci francouzských soukromých škol uvádějí častěji než žáci státních škol, že by se jim integrace výtvarné výchovy v literární výchově líbila. Předpoklad, že zkoumané integraci jsou více nakloněni žáci nižších gymnázií než žáci 2. stupně základních škol, jsme na základě získaných výsledků u českých žáků vyvrátili. U českých žáků jsme nemohli na základě získaných výsledků dostatečně potvrdit předpoklad, že propojení výtvarné výchovy a literární výchovy uvítají žáci, kteří mají v oblibě tyto dva předměty, než žáci s preferencí jiných předmětů. U francouzských žáků byl daný předpoklad vyvrácen. U francouzských žáků se nepotvrdil předpoklad, že žáci s kulturně orientovanými zájmy ocení integraci výtvarné výchovy v literární výchově více než žáci s jinak orientovanými zájmy. Naopak čeští žáci navštěvující kulturně zaměřené zájmové

kroužky uvádějí častěji než žáci navštěvující jiné zájmové kroužky, že by je integrace výtvarné výchovy v literární výchově velmi bavila.

Francouzští žáci byli mnohem více než čeští žáci ochotni podělit se o svá přání a nápady týkající se zmíněné integrace. Jejich návrhy jsou většinou zaměřené na zařazení většího množství projektů do výuky, hledání společných vazeb mezi literaturou a výtvarným uměním, častější interpretaci výtvarných děl, která má sloužit k lepšímu pochopení děl literárních. Dále je to požadavek jiného než slovního vyjádření žáků a v souvislosti s tím umožnění žákům tvořivě přistupovat k probíranému tématu, vytvářet vlastní ilustrace, komiksy nebo přebaly knih.

Na závěr bychom chtěli krátce představit výsledky získané na základě vyhodnocení položky č. 13 výše zmíněného dotazníku, v rámci které jsme se zaměřili na zkoumání oblíbenosti literárních žánrů. Respondenti měli ze stanovených literárních žánrů literatury pro děti a mládež vybrat pět nejoblíbenějších. Zvláštní zájem jsme věnovali poezii a komiksu – literárním žánrům, v rámci kterých dochází k integraci výtvarného umění a literatury.

Tab. 30 *Odpovědi českých respondentů na položku č. 13*

Pořadí	Literární žánry	5 nejoblíbenějších		na 1. místě	
		Absolutní četnost	Relativní četnost %	Absolutní četnost	Relativní četnost %
1.	zábavné příběhy	251	53,9	43	9,2
2.	fantazy	230	49,4	93	19,9
3.	komiks	220	47,2	49	10,5
4.	sci-fi	204	43,8	44	9,4
5.	mýty a legendy	184	39,5	19	4,1
18.	poezie	36	7,7	3	0,6

Tab. 31 *Odpovědi francouzských respondentů na položku č. 13*

Pořadí	Literární žánry	5 nejoblíbenějších		na 1. místě	
		Absolutní četnost	Relativní četnost %	Absolutní četnost	Relativní četnost %
1.	komiks	131	55,3	43	18,1
2.	dobrodružná próza	110	46,4	30	12,7
3.	zábavné příběhy	109	46,0	16	6,8
4.	fantazy	101	42,6	18	7,6
5.	sci-fi	91	38,4	19	8,0
11.	poezie	47	19,8	10	4,2

Z výsledků prezentovaných v tabulkách (tab. 30, tab. 31) vidíme, že nejoblíbenějším literárním žánrem francouzských žáků je komiks, který u českých žáků obsadil třetí místo. Francouzští žáci se s komiksy setkávají poměrně často v učebnicích nebo v rámci nejrůznějších projektů a soutěží. Čeští žáci s tímto literárním žánrem pracují během výuky minimálně. Značná míra oblíbenosti českých žáků tohoto literárního žánru potvrzuje, že by častější zařazení komiksu v rámci výuky literární výchovy v českém nižším vzdělávání mohlo být žádoucí.

Poezie je tradičně českými žáky považována za jeden z nejméně oblíbených literárních žánrů, což je patrné z výzkumu podle jejího umístění na posledním místě (viz. tab. 30). Francouzští žáci poezii přiřadili 11. místo. Domníváme se, že představení konkrétních možností integrace výtvarné výchovy a výtvarného umění při výuce poezie může nejen zvýšit zájem českých žáků o daný literární žánr, ale mělo by také pomoci učitelům, kteří si často neví rady s tím, jakým způsobem básnický text uchopit (J. Vala, 2008).

*Jen pokud plynoucímú dojmu vyjdeme
tvořivým způsobem vsříc v některém
ze směrů označování,
nabude pro nás tento
dojem formy a trvání.*

Ernst Cassirer⁹⁹

6. Integrace prvků výtvarné výchovy ve vybraných učebnicích literární výchovy

V této kapitole se budeme zabývat aktuálním stavem integrace prvků výtvarné výchovy v českých a francouzských učebnicích literární výchovy určených pro nižší sekundární vzdělávání. Představíme výsledky analýzy učebnic literární výchovy, která byla zaměřena na zjištění způsobů integrace prvků výtvarné výchovy ve vybraných učebnicových řadách. Rovněž budeme prezentovat způsoby zmíněné integrace, které se objevují v otázkách a v úkolech vybraných učebnic. Nepokoušíme se tedy jednotlivé učebnice nějakým způsobem hodnotit. Chtěli bychom podotknout, že cílem této kapitoly není srovnání českých a francouzských učebnic literární výchovy, ale představení způsobů integrace prvků výtvarné výchovy obsažených ve vybraných učebnicích.

6.1 Výběr učebnic

Výběr učebnic literární výchovy proběhl především na základě výsledků položky č. 14 dotazníku, kterým se zabýváme v páté kapitole disertační práce. V rámci zmíněné položky měli respondenti uvést, s jakými knihami v hodinách literární výchovy pracují, a své učebnice měli ohodnotit. Na základě výsledků této položky jsme se rozhodli k analýze vybrat české učebnice: *Čítanka 6 – 9, učebnice pro základní školy a víceletá gymnázia* autorem L. Lederbuchové a E. Beránkové (nakl. Fraus) a *Čítanka 6* autorem D. Dorovské a V. Řeřichové (nakl. Prodos). Z francouzských učebnic byly vybrány *Français 6 – 3^e* kolektivu autorů pod vedením J.-M. Bourguignon (nakl. Nathan) a *Français 6^e* autorů C. Bertagna a F. Carrier (nakl. Hachette).

Tab. 32 *Učebnice, se kterými pracují čeští žáci*

Nakladatelství	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
SPN	22	4,7
Fraus	89	19,1
Prodos	355	76,2
	Σ 466	Σ 100,0

Tab. 33 *Učebnice, se kterými pracují francouzští žáci*

Nakladatelství	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
Nathan	85	35,9
Hachette	152	64,1
	Σ 237	Σ 100,0

Ačkoliv se může zdát, že samotný výběr českých a francouzských učebnic se nabízí k jejich srovnání, domníváme se, že česko – francouzské srovnání je možné jen se značnými obtížemi. Máme na mysli především splnění požadavku srovnatelnosti pedagogických jevů, který je nutný pro zahájení srovnávacího výzkumu. České a francouzské učebnice mají totiž rozdílný charakter a strukturu. Hlavní rozpor vidíme především v celkovém pojetí výuky francouzského jazyka a literatury (Français), kdy nedochází k striktnímu oddělení jednotlivých složek (jazyk, sloh, literatura) vzdělávacího oboru jako v České republice, ale tyto složky jsou vzájemně propojeny v rámci jedné vyučovací jednotky. Např. francouzští žáci na základě literárního textu vypracovávají nejrůznějších úkoly a zodpovídají otázky vztahující se nejen k probíranému textu, ale také k nejrůznějším souvislostem: interpretace ilustrace k textu, úkoly zaměřené na tvůrčí psaní, procvičování gramatických jevů objevujících se v textu aj. Tomuto způsobu výuky jsou přizpůsobené příslušné učebnice.

Po vyhodnocení výše zmíněné položky č. 14 jsme zjistili, že největší množství českých respondentů hodnotí své učebnice jako průměrné. Je větší množství českých žáků (31,8%), kteří je považují za zajímavé, zábavné, skvělé než těch, kteří je vidí jako nevyhovující, zastaralé, nudné (18%). Z oslovených francouzských žáků 51,5% považuje své učebnice francouzštiny za zajímavé, zábavné, skvělé. Celkem 29,9% francouzských žáků vnímá tyto učebnice jako nevyhovující, zastaralé, nudné.

Největší množství českých respondentů (76,2%) odpovědělo, že při výuce pracuje s učebnicemi *Čítanka 6 – 9* autorek D. Dorovské a V. Řeřichové, (nakl. Prodos).

19,1% respondentů pracuje s učebnicemi *Čítanka 6 – 9, učebnice pro základní školy a víceletá gymnázia* (nakl. Fraus) a 4,7% respondentů pracuje s učebnicemi *Čítanka 6 – 9* (nakl. SPN). Zaměříme-li se na počet francouzských respondentů pracujících při výuce s učebnicemi *Français 6 – 3^e* (nakl. Nathan) a *Français 6 – 3^e* autorů C. Bertagna a F. Carrier (nakl. Hachette), zjistíme, že 35,9% oslovených žáků pracuje s učebnicemi nakladatelství Nathan a 64,1% s učebnicemi nakladatelství Hachette. Obě ze zmíněných francouzských učebnic by měly odpovídat novým programům (viz. 4. kap. dis. práce), které jsou platné pro šesté ročníky od začátku školního roku 2009 a které reflektují pojetí výuky „francouzštiny“ jako komplexního předmětu, kde se prolínají všechny jeho složky: jazyková, slohová a literární, jež jsou doplněné o kulturní výchovu, se zvláštním zaměřením na dějiny výtvarného umění.

6.2 Zvolené výzkumné metody

Učebnice svou nenáročností na provoz, snadnou manipulací, rychlým přenosem informací a v neposlední řadě estetickou funkcí zůstanou důležitým a nenahraditelným zdrojem poznání a inspirace (J. Maňák, 2008). „Papírová kniha“ – učebnice je i přes jiné způsoby přenosu informací pořád hlavním nástrojem výuky a vzdělávání. Některé výzkumy uvádějí, že žáci v rámci vyučovací jednotky věnují kolem 60% času práci s učebnicí a že učitelé z učebnic vychází při přípravě 90% výuky (J. Mikk, 2007, s. 11). Význam učebnice jako důležitého zprostředkovatele kurikulárních reforem si uvědomuje rovněž současný český pedagogický výzkum, v rámci kterého dochází k určitému oživení zájmu o výzkum učebnic (P. Krecht, T. Janík, 2008). České výzkumy učebnic se v současné době nejvíce věnují měření obtížnosti textu lingvisticko – statistickými metodami, měření rozsahu učebnic, měření didaktické vybavenosti učebnic, hodnocení obrazových komponentů učebnic (výskyt, rozsah, funkce aj.), analýze struktury textu nebo analýze věcného obsahu učebnice (Z. Sikorová, 2004, s. 17).

Vzhledem k charakteru naší disertační práce se zaměříme na neverbální komponenty učebnic, které představují vizuální prvky: *neverbální reprezentace jevů (předmětů a procesů) v učebnicích* (T. Janko, 2009). Jako vizuální prvky bývají nejčastěji označovány kresby, malby, mapy, plány, grafy, schémata, tabulky, symboly, piktogramy aj. (T. Janko, 2009). Tyto vizuální prvky bývají některými autory

popisovány jako „vizuální informace“ (J. Průcha, 1998), „neverbální informace“ (M. Pluskal, 1996) nebo „obrazový materiál“ (Z. Sikorová, 2004). Výzkumem neverbální informace se v českém prostředí zabýval např. A. Wahla (*Strukturní složky učebnic geografie*, 1983), který pro analýzu neverbálních geografických informací (NGI) v učebnicích zeměpisu vytvořil kategoriální systém. V něm stanovil šest kategorií zdrojů NGI: 1. kartografické, 2. statistické, 3. obrazové, 4. schematické, 5. geometrické, 6. znakové. Na Wahlovu klasifikaci navázal M. Pluskal (In J. Průcha, 1998) a vypracoval novou klasifikaci neverbálních geografických informací: 1. obrazové NGI, 2. kartografické NGI, 3. tabulky, 4. schematické NGI, 5. schematicko – statistické NGI, 6. kartograficko – statistické NGI.

Pro zjištění způsobů integrace výtvarné výchovy ve vybraných učebnicích bylo nutné použít takové metody, které by dokázaly rozpoznat prvky výtvarné výchovy v učebnicích a následně je klasifikovaly. Chtěli bychom zdůraznit, že mezi prvky výtvarné výchovy, které se vyskytují v učebnicích literární výchovy nižšího sekundárního vzdělávání, řadíme vizuálně obrazná vyjádření vztahující se především k výtvarné tvorbě a dějinám výtvarného umění: různé formy ilustrací, reprodukce uměleckých děl a uměleckých akcí (divadlo, film). Pro zjištění způsobů integrace prvků výtvarné výchovy v učebnicích literární výchovy jsme použili následující výzkumné metody:

1. Klasifikace neverbální informace se zaměřením na obrazové kategorie (J. Wahla, M. Pluskal)
2. Analýza funkce obrazu z hlediska interakce obraz – text (T. Janko)
3. Analýza způsobů integrace prvků výtvarné výchovy v otázkách a v úkolech vztahujících se k literárnímu textu a k neverbální informaci

Pomocí stanovených metod se pokusíme nalézt odpovědi na otázky: Dochází ve vybraných českých učebnicích literární výchovy k integraci výtvarné výchovy? Jaké způsoby integrace výtvarné výchovy jsou zastoupeny ve zkoumaných českých a francouzských učebnicích literární výchovy? Mohou být způsoby integrace výtvarné výchovy prezentované ve vybraných francouzských učebnicích podnětem pro českou pedagogickou praxi?

V závěru této kapitoly na základě zjištěných výsledků testujeme hypotézu H₃:

Žáci, kteří pracují s učebnicemi literární výchovy s častým výskytem integrace prvků výtvarné výchovy, zaujmají k integraci výtvarné výchovy v literární výchově kladnější postoj než žáci, kteří pracují s učebnicemi literární výchovy s nedostatkem integrace prvků výtvarné výchovy.

Zmíněné výzkumné metody jsou sestaveny výhradně pro účely této disertační práce, nebyly důkladněji testovány a nelze je tedy považovat za výzkumný nástroj použitelný pro jiný druh výzkumu.

6.2.1 Klasifikace neverbální informace se zaměřením na obrazové kategorie

Výzkumnou metodu klasifikace neverbální informace se zaměřením na obrazové kategorie jsme se rozhodli použít pro zjištění zastoupení kategorií jednotlivých způsobů integrace prvků výtvarné výchovy ve vybraných učebnicích. Při konstrukci výzkumného nástroje jsme vycházeli z kategoriálních systémů J. Wahly (1983), M. Pluskala (1996) a z odborných zkušeností autorky disertační práce. Pro účely této práce jsme použili pouze jednu z kategorií klasifikace neverbální informace, a to obrazovou, kterou jsme upravili. Naše změny se týkají především rozlišení neverbální informace (dále NI) do dvou hlavních skupin: A. Ilustrace (v původním smyslu vzniku) a B. Reprodukce uměleckých děl, které mají mimo jiné reflektovat míru začlenění reprodukcí děl českého a světového umění v učebnicích. Nezabývali jsme se tedy nejrůznějšími symboly souvisejícími s grafickou úpravou učebnic. Při zařazování NI do příslušných kategorií jsme vycházeli především z popisků, které se vztahují k jednotlivým obrázkům v učebnicích literární výchovy. Do kategorie č. 2 jsme zařadili fotografie, které vznikly jako ilustrace ke knihám, a do kategorie č. 8 fotografie portrétní, dokumentární a umělecké. V kategorii č. 9 jsou zařazeny fotografie z divadelních a filmových představení vzniklých na základě literární předlohy. Kategorie č. 10 obsahuje všechny ukázky plakátů a knih (přebaly, jednotlivé strany aj.). Pro klasifikaci NI se zaměřením na obrazové kategorie jsme použili učebnicové řady nakladatelství Fraus a Nathan.

¹⁰⁰ V tabulkách prezentovaných v 6. kapitole jsou francouzské ročníky (6^e – 3^e) označeny stejně jako české: 6. – 9. ročník.

Tab. 34 Klasifikace neverbální informace se zaměřením na obrazové kategorie

OBRAZOVÁ KATEGORIE		FRAUS				NATHAN			
		ročník							
		6.	7.	8.	9.	6.	7.	8.	9.
A. Ilustrace	1. MALBA	26	30	12	7	28	50	0	10
	2. KRESBA	116	75	66	54	31	36	8	15
	3. FOTOGRAFIE	19	11	9	3	17	7	2	1
B. Reprodukce uměleckých děl a akcí	4. MALBA	18	22	45	92	43	41	82	25
	5. KRESBA	6	11	28	80	4	11	22	9
	6. SOCHA, PLASTIKA, OBJEKT	12	17	15	6	14	3	3	2
	7. UŽITÉ MĚNÍ	5	3	6	7	6	4	1	0
	8. FOTOGRAFIE	8	14	29	55	33	42	39	22
	9. DIVADELNÍ, FILMOVÁ ADAPTACE	4	7	15	7	17	14	25	20
	10. KNIHA, PLAKÁT	2	7	13	12	49	76	59	14
Σ		216	197	238	323	242	284	241	118

Na základě zjištěných údajů lze říci, že celkově nejvyšší zastoupení neverbálních prvků (323) je v učebnici *Čítanka 9, učebnice pro základní školy a víceletá gymnázia* (nakl. Fraus). Nejméně neverbálních prvků (118) se vyskytuje v učebnici *Français 3^e* (nakl. Nathan) určené pro 9. ročník nižšího sekundárního vzdělávání. Autoři učebnice, ve srovnání s učebnicemi jiných ročníků této řady, kladli zvýšený důraz na přípravu žáků k úspěšnému zvládnutí závěrečné zkoušky (Diplôme National du Brevet) a výrazně omezili množství neverbálních prvků v závislosti na zvýšení počtu úkolů týkajících se gramatických jevů. Naopak autorky *Čítanky 9, učebnice pro základní školy a víceletá gymnázia* v porovnání s ostatními učebnicemi řady začlenily větší množství neverbálních prvků se zaměřením na reprodukce uměleckých děl. Zajímavé je výrazné zastoupení neverbálních prvků – ilustrací (technika kresby) v učebnici *Čítanka 6, učebnice pro základní školy a víceletá gymnázia*. Autorky žákům 6. ročníku připomínají tradici české dětské ilustrace a s nastupujícími ročníky se zaměřují na představení některých významných děl z historie umění.

Tab. 35 *Klasifikace neverbální informace se zaměřením na obrazové kategorie*

	Čítanka 6 – 9 (nakl. Fraus)				Français 3 – 6 ^e (nakl. Nathan)			
	ročník							
	6.	7.	8.	9.	6.	7.	8.	9.
A Ilustrace	161	116	87	64	76	93	10	26
B Reprodukce	55	81	151	259	166	191	231	92
Σ	216	197	238	323	242	284	241	118

Pokud se zaměříme na zkoumání neverbálních informací z hlediska rozlišení do dvou skupin: A. Ilustrace a B. Reprodukce uměleckých děl, zjistíme, že u české řady v 6. a 7. ročníku převládají ilustrace zhotovené technikou malby a kresby. V 8. a 9. ročníku jsou to především NI představující reprodukce uměleckých děl – malby, kresby a v 8. ročníku fotografie. V učebnicích všech ročníků francouzské řady převažuje zastoupení reprodukcí uměleckých děl a akcí se zvláštním důrazem na malbu, fotografii, ukázky plakátů a knih (přebaly, ukázky jednotlivých stran aj.). Vyšší zastoupení ukázek reprodukcí významných děl historie umění vysvětlujeme začleněním problematiky dějin umění do výuky francouzského jazyka.

6.2.2 Analýza funkce obrazu z hlediska interakce obraz – text

Při konstruování výzkumného nástroje vycházejícího z metody analýzy funkce obrazu z hlediska interakce obraz – text jsme částečně vycházeli z přístupu T. Janka (2009), který adaptoval pojetí A. Woodwarda (1993). Kategoriální systém prezentovaný T. Jankem jsme však museli obměnit tak, aby odpovídal zaměření naší disertační práce. Pomocí analýzy funkce obrazu z hlediska interakce obraz – text jsme chtěli blíže specifikovat funkci neverbálních informací ve vybraných učebnicových řadách. Stanovili jsme pět kategorií, pomocí kterých zjišťujeme míru vztahu mezi neverbální informací a textem.

1. NI naprosto nesouvisí s textem: nemá rozpoznatelnou souvislost s tématem a obsahem literární ukázky.
2. NI částečně tematicky souvisí s textem: obecně souvisí s tématem bez přímé návaznosti na literární ukázku.

3. NI se obsahově vztahuje k textu: znázornění postav, objektů, prostředí, jevů aj. se bezprostředně vztahuje k literární ukázce.
4. NI rozvíjí téma a obsah textu: znázornění postav, objektů, prostředí, jevů aj., které se nějakým způsobem vztahují k literární ukázce a které rozšiřují dojmy a informace týkající se literární ukázky.
5. K jednomu textu se váže dvě a více NI: jednu literární ukázkou doprovází dvě a více neverbálních informací.

Tab. 36 *Analýza funkce obrazu z hlediska interakce obraz – text*

KATEGORIE	FRAUS				NATHAN			
	ročník							
	6.	7.	8.	9.	6.	7.	8.	9.
1. NI naprosto nesouvisí s textem.	0	0	0	0	0	0	0	0
2. NI částečně tematicky souvisí s textem.	34	44	57	107	28	41	50	24
3. NI se obsahově vztahuje k textu.	133	100	106	82	82	92	68	23
4. NI rozvíjí téma a obsah textu.	49	53	75	134	118	148	128	76
5. K jednomu textu se váže dvě a více NI.	37	38	55	48	34	32	24	7
Σ	253	235	293	371	262	313	270	130

Sloučením výsledků ze všech ročníků učebnicové řady nakladatelství Fraus v rámci jednotlivých kategorií zjistíme, že největší množství zkoumaných neverbálních informací se obsahově vztahuje k textu (celkem 421). Poté následují neverbální informace, které rozvíjejí téma a obsah textu (311) a neverbální informace, které částečně souvisejí s textem (242). Zajímavé je zjištění na základě srovnání hodnot v jednotlivých ročnících, zejména rozdíl v hodnotách u učebnice 9. ročníku, kde mají nejvyšší zastoupení kategorie č. 2 a č. 4. Autorky zřejmě chtěly žáky tzv. nejstaršího ročníku nižšího sekundárního vzdělávání nabádat k činnostem (přemýšlení v souvislostech, samostatné vyhledávání informací vztahujících se k probíranému tématu aj.) nutným pro středoškolský způsob práce s literárním textem a s obrazovým materiálem.

Výsledky získané na základě analýzy učebnicové řady nakladatelství Nathan se od výše zmíněných výsledků poměrně liší. Při sečtení všech neverbálních informací učebnicové řady vztahujících se k jednotlivým kategoriím zjistíme,

že nejvíce neverbálních informací (470) je zastoupeno v kategorii č. 4 – NI rozvíjí téma a obsah textu. 265 NI se obsahově vztahuje k textu a 143 NI částečně tematicky souvisí s textem. V učebnicích určených pro poslední ročník collège je patné výrazné snížení počtu NI, které pravděpodobně souvisí se začleněním většího množství otázek a úkolů, které mají žáky připravit k úspěšnému zvládnutí závěrečné zkoušky (Diplôme National du Brevet).

Tab. 37 *Shrnutí výsledků získaných 1. a 2. metodou analýzy učebnic*

Název učebnice	Počet analyzovaných stran	Četnost NI Obrazová kat.	Kategorie s nejvyšší četností NI Interakce obraz-text
Čítanka 6 (Fraus)	224	216	133 (3.)
Čítanka 7 (Fraus)	215	197	100 (3.)
Čítanka 8 (Fraus)	224	238	106 (3.)
Čítanka 9 (Fraus)	232	323	134 (4.)
Français 6 ^e (Nathan)	292	242	118 (4.)
Français 5 ^e (Nathan)	379	284	148 (4.)
Français 4 ^e (Nathan)	407	241	128 (4.)
Français 3 ^e (Nathan)	432	118	76 (4.)

3. NI se obsahově vztahuje k textu.

4. NI rozvíjí téma a obsah textu.

6.2.3 Analýza způsobů integrace výtvarné výchovy v otázkách a v úkolech vztahujících se k literárnímu textu a k neverbální informaci

Poslední oblastí, v rámci které jsme chtěli zjistit způsoby integrace prvků výtvarné výchovy užívané v učebnicích literární výchovy, jsou otázky a úkoly vztahující se k literárním textům a k neverbálním informacím ve vybraných učebnicích. Pro zjištění způsobů integrace prvků výtvarné výchovy v těchto otázkách a úkolech jsme na základě zaměření disertační práce a předběžné analýzy některých vybraných učebnic vytvořili vlastní kategoriální systém:

1. Otázky a úkoly vztahující se k hledání souvislostí mezi literárním textem a neverbální informací
2. Otázky a úkoly zaměřené na interpretaci výtvarného díla
3. Otázky a úkoly nabádající žáky k hledání kulturně – historických souvislostí
4. Otázky a úkoly podněcující žáky k výtvarnému vyjádření
5. Otázky a úkoly, při kterých mají žáci tvořivě experimentovat s literárním textem

Do kategorie č. 1 jsme zahrnuli všechny otázky a úkoly, které se zabývají hledáním nejrůznějších souvislostí mezi literární ukázkou v učebnici a neverbální informací, která ji nějakým způsobem doprovází. V rámci kategorie č. 2 jsme se zaměřili na ty otázky a úkoly, které podněcují k různým formám interpretace neverbální informace (– určit umělce, dobu vzniku, techniku aj.). Do kategorie č. 3 spadají všechny otázky a úkoly, které nabádají žáky k hledání kulturně – historických souvislostí, např. odkazují k jinému uměleckému dílu nebo umělci. Kategorii č. 4 představují ty otázky a úkoly, které podněcují žáka k jakékoliv formě výtvarného vyjádření. Poslední kategorie č. 5 lehce překračuje hranice výtvarné výchovy směrem k tvůrčímu psaní a sdružuje všechny otázky a úkoly, při kterých mají žáci tvořivě experimentovat s literárním textem.

Pro zjištění způsobů integrace výtvarné výchovy v rámci jednotlivých kategorií jsme se zaměřili na čtyři různé české a francouzské učebnice určené pro 6. ročník nižšího sekundárního vzdělávání. Jedná se o *Čítanku 6* autorem D. Dorovské a V. Řeřichové (nakl. Prodos), *Čítanku 6, učebnice pro základní školy a víceletá gymnázia* autorem L. Lederbuchové a E. Beránkové (nakl. Fraus), *Français 6^e* kolektivu autorů pod vedením J.-M. Bourguignon (nakl. Nathan) a *Français 6^e* autorů C. Bertagna a F. Carrier (nakl. Hachette).¹⁰¹

Při vyhodnocování francouzských učebnic jsme se setkali s řadou problémů, které souvisely především s výše zmíněným (ve srovnání s českými čítankami) odlišným pojetím obsahu učiva. Tyto učebnice slučující literární, jazykovou a slohovou složku vyučovacího předmětu jsme se však rozhodli analyzovat především proto, že literární složka v nich zaujímá hlavní postavení. Literární ukázky jsou sice systematicky doprovázeny různými otázkami a úkoly zaměřenými na tvůrčí psaní nebo na procvičení gramatických jevů, převažují však otázky a úkoly literárního a umělecko – kulturního rázu. Na ty jsme se zaměřili Díky této okolnosti jsme se nezabývali vyhodnocením všech stránek zmíněných učebnic, ale jen těch, kde se vyskytují literární ukázky. Podotýkáme, že jsme pracovali výhradně s vybranými učebnicemi a do stanovených kategorií jsme nezahrnuli informace získané při studiu jiných doprovodných textů a pomůcek (didaktického textového komplexu), které se vztahují ke zkoumaným učebnicím.

Naopak u českých učebnic literární výchovy bylo nutné určité doplnění získaných informací o analýzu doprovodných materiálů. V rámci didaktického textového komplexu učebnice *Čítanka 6* (nakl. Prodos) jsme se zaměřili také na pracovní sešit

a příručku pro učitele. U *Čítanky 6* (nakl. Fraus) to byla pouze příručka pro učitele, nezkoumali jsme audio CD a texty na internetových stránkách nakladatelství, které tuto učebnici doplňují.

Tab. 38 *Analýza způsobů integrace výtvarné výchovy v otázkách a v úkolech vztahujících se k literárnímu textu a k neverbální informaci*

Vybrané čítanky	KATEGORIE				
	1.	2.	3.	4.	5.
A Čítanka 6 (nakl. Prodos)	-	-	-	-	-
Pracovní sešit	3	-	1	-	-
Příručka učitele	2	-	3	-	-
B Čítanka 6 (nakl. Fraus)	6	5	12	-	-
Příručka pro učitele	13	16	10	8	1
C Français 6^e (nakl. Hachette)	50	43	37	6	5
D Français 6^e (nakl. Nathan)	66	63	27	3	6

1. Otázky a úkoly vztahující se k hledání souvislostí mezi literárním textem a neverbální informací
2. Otázky a úkoly zaměřené na interpretaci výtvarného díla
3. Otázky a úkoly nabádající žáky k hledání kulturně – historických souvislostí
4. Otázky a úkoly podněcující žáky k výtvarnému vyjádření
5. Otázky a úkoly, při kterých mají žáci tvořivě experimentovat s literárním textem

Na základě výsledků získaných výše zmíněnou metodou analýzy vybraných českých a francouzských učebnic pro 6. ročník můžeme konstatovat, že celkem největší množství otázek a úkolů bylo zaměřeno na: hledání souvislostí mezi literárním textem a neverbální informací (140), interpretaci výtvarného díla (127) a hledání kulturně – historických souvislostí (90).

Učebnice *Čítanka 6* (nakl. Prodos), která vychází ze vzdělávacího programu Základní škola (1996), je sestavená především z literárních ukázek (rozdělených do kapitol podle probíraných literárních žánrů) a je doprovázená ilustracemi jednoho autora. Úkoly a otázky vztahující se k jednotlivým literárním ukázkám nalezneme v pracovním sešitě a v příručce pro učitele, která navíc obsahuje podnětné návody, jak přistupovat k některým probíraným tématům.

Čítanka 6, učebnice pro základní školy a víceletá gymnázia (nakl. Fraus) poskytuje poměrně mnoho příležitostí k integraci výtvarné výchovy v literární výchově především v rámci tzv. Hledání souvislostí. Jedná se o zařazení nejrůznějších otázek, úkolů a podnětů, které jsou shodně označeny symbolem pavučiny a které se vyskytují napříč čítankou. Otázky a úkoly v učebnici jsou zaměřené především na hledání kulturně – historických kontextů. V příručce učitele se v rámci kapitoly *Návrhy didaktické interpretace textů* objevují rozmanité postupy, jak pracovat s literárními ukázkami v čítance. Autorky zde mj. poskytly zajímavý soubor otázek a úkolů týkajících se integrace výtvarné výchovy, které mohou být užitečným pomocníkem při interpretaci probíraných literárních ukázek v rámci zastoupených témat. *Čítanka 6, učebnice pro základní školy a víceletá gymnázia* (nakl. Fraus) je součástí souboru učebnic, které (jak tvrdí autorky) respektují současné trendy ve výuce, celou svou koncepcí odpovídají požadavkům RVP ZV, podporují rozvoj klíčových kompetencí žáků, posilují mezipředmětové vztahy a obsahují prvky vnější integrace.

V obou zkoumaných francouzských učebnicích dochází k uplatnění rozmanitých způsobů integrace prvků výtvarné výchovy v otázkách a úkolech vztahujících se k literárnímu textu, a to především v rámci 1. – 3. kategorie otázek a úkolů. Učebnice *Français 6^e* (nakl. Nathan) je rozdělena do několika tematických celků, z nichž každý obsahuje čtyři hlavní oblasti zaměřené na: texty a obrazy, zapamatování a procvičování, základní gramatické problémy, kreativitu a vlastní kultivování. Nejvíce úkolů a otázek věnujících se integraci prvků výtvarné výchovy se tedy vyskytuje v první části každé kapitoly a svým charakterem jsou zaměřené na rozvíjení čtenářské a vizuální gramotnosti žáků. V závěru každé kapitoly v části zaměřené na kreativitu a kultivování je zahrnuto tzv. studium obrazu, v rámci kterého mají žáci většinou k dispozici ukázky několika ilustrací nebo reprodukcí uměleckých děl, které se vztahují k jednomu tématu (viz. ukázka II. v přílohách dis. práce). Otázky a úkoly jsou většinou sestaveny tak, aby žáci hledali různé vztahy a kulturně – historické souvislosti mezi těmito neverbálními informacemi, aby si rozšířili tematiku probíranou v rámci každé kapitoly o nové poznatky a aby sami dokázali tvořivě reagovat na dané podněty. V závěru učebnice je na dvou stránkách vysvětleno, jak „číst obraz“, což má žákům usnadnit práci při interpretaci neverbálních prvků v učebnici. Autoři doporučují zaměřit se na: 1. první dojem, který v nás obraz vyvolává, 2. určení typu výtvarného díla, 3. téma a námět obrazu, 4. popsání prvků obrazu (prostředí, postavy, předměty aj.), 5. popsání o čem obraz vypovídá, co chce sdělit, 6. původ a

kulturně – historický kontext vzniku obrazu, 7. kompozici, 8. vztah obraz – text a 9. na vlastní tvůrčí práci inspirovanou interpretovaným výtvarným dílem.

Jednotlivé tematicky zaměřené kapitoly učebnice *Français 6^e* (nakl. Hachette) jsou většinou rozděleny do následujících oblastí: čtení obrazu a textu, rozbor základního literárního díla, „ohlas básníka“, teorie, jazyk a výrazy (zaměřené na procvičování gramatických jevů), individuální četba, závěrečné shrnutí. Nejvíce otázek a úkolů vztahujících se k integraci výtvarné a literární výchovy se vyskytlo v rámci oblasti zaměřené na tzv. čtení textu a obrazu. Zmíněné otázky a úkoly svým charakterem a uspořádáním doplňují literární ukázky. Umožňují tak žákům přemýšlet o probíraném tématu v rámci nejrůznějších kontextů, což směřuje k obohacení dojmů a poznatků získaných v každé kapitole. Součástí učebnice je rovněž oddíl s názvem *ABC obrazu*, kde jsou názorně vysvětleny pojmy jako rámec obrazu, perspektiva a uspořádání obrazu do jednotlivých plánů.

6.3 Shrnutí

Pomocí metody klasifikace neverbální informace se zaměřením na obrazové kategorie jsme zjistili, že ve zkoumané české učebnicové řadě *Čítanka 6 – 9, učebnice pro základní školy a víceletá gymnázia* (nakl. Fraus), dochází k integraci výtvarné výchovy v podobě celkem 974 neverbálních informací, především ilustrací (výt. technika kresba). V 9. ročníku převažuje zastoupení reprodukcí uměleckých děl.

Na základě výsledků získaných metodou analýza funkce obrazu z hlediska interakce obraz – text můžeme potvrdit, že většina neverbálních informací se obsahově vztahuje k literární ukázce, kterou doprovází.

Po provedení analýzy francouzské učebnicové řady *Français 6 – 3^e* (nakl. Nathan) jsme zjistili, že obsahuje celkem 885 neverbálních informací s převahou ukázek významných uměleckých děl, které jsou zaměřeny na rozvíjení obsahu a tématu literárních ukázek.

Metodou analýza způsobů integrace prvků výtvarné výchovy v otázkách a v úkolech vztahujících se k literárnímu textu a k neverbální informaci jsme zkoumali čtyři vybrané české a francouzské učebnice (a vybrané doprovodné materiály) pro 6. ročník. Z kategorií způsobů integrace výtvarné výchovy v otázkách a v úkolech vztahujících se k literárnímu textu a k neverbální informaci jsou ve všech zkoumaných

učebnicích zastoupeny především ty, jež jsou zaměřené na: hledání vztahů mezi literárním textem a neverbální informací, na interpretaci výtvarného díla a na hledání kulturně – historických souvislostí. Zmíněné kategorie otázek a úkolů se v mnohem větší míře objevují u vybraných francouzských učebnic.

Pomocí výše zmíněných metod analýzy vybraných učebnic jsme dospěli k názoru, že způsoby integrace prvků výtvarné výchovy prezentované ve francouzských učebnicích mohou být i přes rozdílné pojetí výuky francouzského jazyka (vzájemné propojení literární, jazykové a slohové složky předmětu) zajímavým podnětem nejen pro českou pedagogickou praxi, ale i pro české tvůrce učebnic. České učebnice doprovázené ilustracemi jednoho ilustrátora jsou pomalu vytlačovány učebnicemi, které více odpovídají požadavkům Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání: podporují rozvíjení klíčových kompetencí žáků, obsahují prvky integrace a posilují mezipředmětové vztahy, obsahují různé typy obrazové neverbální informace, nejsou chápány pouze jako soubor literárních textů, ale obsahují rovněž literární ukázky s otázkami a úkoly, které se k nim vztahují.

Zajímavým podnětem ze strany zkoumaných francouzských učebnic může být především zařazení většího množství rozmanitých ukázek významných děl z dějin umění, které jsou doprovázené promyšleně strukturovanými otázkami a úkoly zaměřenými na rozvíjení obsahu a tématu literárních ukázek. Učebnice literární výchovy se nám jeví jako vhodné pro zařazení nejen ukázek reprodukcí výtvarných děl, ale i různých společných témat literatury a výtvarného umění. Za velmi užitečné považujeme rovněž zařazení určitého návodu, jak „číst obraz“, stejně jako v učebnici *Français 6^e* (nakl. Nathan). Rozvíjení tvořivosti českých žáků by mohlo být, obdobně jako u francouzských žáků, realizováno také na základě promyšlených tvůrčích úkolů souvisejících s literárním textem. Otázky a úkoly vztahující se k interpretaci náročnějších literárních ukázek by měly být směřovány tak, aby se žáci mohli vyjadřovat nejen slovem a písmem, ale také jinými způsoby, které jim vyhovují. Jako vhodné se jeví způsoby vizuálně obrazného vyjádření. Zařazení vhodných ukázek (jejich interpretace a porovnávání), otázky a úkoly zaměřené jak na hledání vazeb mezi neverbálními informacemi a literárním textem, tak nejrůznějších kulturně – historických kontextů napomáhá k rozvoji nejen čtenářské, ale i vizuální gramotnosti žáků. V učebnicích francouzského jazyka nalezneme jak literární ukázky uspořádané do tematických oblastí (určených pro jednotlivé sekvence), tak celý soubor nejrůznějších úkolů, námětů a internetových odkazů k danému tématu. Zmíněné úkoly, které se

bezprostředně vztahují k literárním ukázkám, mohou sloužit ke zdokonalení mluveného a psaného projevu žáků, k pochopení a k procvičení gramatických jevů a v neposlední řadě k uplatnění tvůrčího a individuálního přístupu žáků.

Ve francouzských učebnicích se ve větší míře objevuje literární žánr, ve kterém dochází k propojení literatury a výtvarného umění – komiks. Ačkoliv bývá komiks českými žáky hodnocen jako jeden z nejoblíbenějších literárních žánrů, vyskytuje se v českých čítankách ojediněle. Tvůrci komiksů často vytvářejí originální komiksové příběhy na základě literárních předloh (nejrůznějších literárních žánrů). Právě tato jeho vlastnost by se dala skvěle využít při přiblížení méně populárních literárních žánrů nebo náročnějších literárních textů dětem a mládeži.

V závěru této kapitoly se budeme rovněž zabývat stanovenou hypotézou H_3 . Na základě výsledků druhé části položky č. 14 dotazníku (viz. 5. kap.), jež zjišťovala s kterými učebnicemi respondenti pracují, a výsledků stanovené metody analýzy učebnic, která prokázala, že v učebnicové řadě nakladatelství Fraus převažuje integrace prvků výtvarné výchovy než v ostatních zkoumaných učebnicových řadách, jsme sestavili kontingenční tabulku.

Tab. 39 *Odpovědi respondentů týkající se H_3*

21. Kdyby se v hodinách výtvarné výchovy objevilo více prvků z výtvarné výchovy:		Učebnice literární výchovy	
A	velmi by mě to bavilo.	A	FRAUS
B	líbilo by se mi to.	B	SPN + PRODOS
C	bylo by mi to jedno.		
D	nelíbilo by se mi to.		
E	vůbec by mě to nebavilo.		

Tab. 40 Odpovědi respondentů týkající se H_3

	A	B	C	D	E	Σ
FRAUS	9 (8,0)	34 (34,2)	25 (29,8)	4 (4,8)	17 (12,2)	89
PRODOS+SPN	33 (34,0)	145 (144,8)	131 (126,2)	21 (20,2)	47 (51,8)	377
Σ	42	179	156	25	64	466

Ve výzkumu názorů a postojů českých žáků nižšího sekundárního vzdělávání k integraci prvků výtvarné výchovy v literární výchově byla ověřována hypotéza H_3 : *Žáci, kteří pracují s učebnicemi literární výchovy s častým výskytem prvků integrace výtvarné výchovy, zaujmají k integraci výtvarné výchovy v literární výchově kladnější postoj než žáci, kteří pracují s učebnicemi literární výchovy s nedostatkem integrace prvků výtvarné výchovy.*

Test významnosti jsme provedli na hladině významnosti 0,05. Na základě získaných dat byla sestavena kontingenční tabulka (tab. 40), ze které jsme vypočítali hodnotu testového kritéria chí-kvadrát ($\chi^2 = 3,565$). Tu jsme porovnali s kritickou hodnotou testového kritéria $\chi^2_{0,05}(4) = 9,488$, získanou ze statistických tabulek (viz. M. Chráska, 2007, s. 248). Porovnáním zmíněných hodnot a výpočtem normovaného koeficientu kontingence ($C_{\text{norm}} = 0,123$) jsme zjistili, že není významný rozdíl v přístupu žáků, kteří pracují s učebnicemi s častým výskytem integrace prvků výtvarné výchovy, a žáků, kteří pracují s učebnicemi literární výchovy s nedostatkem integrace prvků výtvarné výchovy, k dané integraci.

Na základě získaných výsledků můžeme vyvrátit hypotézu H_3 .

*Všechna umělecká díla jsou písmo, nikoliv teprve díla, jež jsou zřejmě taková,
jsou to hieroglyfy, k nimž kód byl ztracen
a k jejichž obsahu v neposlední řadě přispívá to, že kód chybí.
Umělecká díla jsou řečí jako písmo.*

Paul Klee¹⁰¹

7. Způsoby integrace prvků výtvarné výchovy v literární výchově

V této kapitole dochází ke shrnutí všech poznatků z kapitol předešlých. Vymezili jsme pět hlavních inspiračních zdrojů, které nám byly cennými pomocníky při zjišťování, zkoumání a prezentaci způsobů integrace výtvarné výchovy v literární výchově v nižším sekundárním vzdělávání v České republice. V této části disertační práce tedy představíme rozmanité způsoby integrace prvků výtvarné výchovy v hodinách literární výchovy.

Zmíněné inspirační zdroje – oblasti, ve kterých jsme hledali a zkoumali způsoby integrace prvků výtvarné výchovy v literární výchově, jsou:

- ▶ odborná literatura (zaměřená na pedagogické vědy, literaturu a výtvarné umění),
- ▶ kurikulární dokumenty,
- ▶ analýza vybraných učebnic,
- ▶ názory a postoje žáků získané na základě dotazníku,
- ▶ česko – francouzské srovnání získaných výsledků.

Zjištěné způsoby integrace prvků výtvarné výchovy v literární výchově jsme rozdělili do tří hlavních oblastí a osmi skupin:

I. Umělecké podvojnosti:

- ▶ Umělecké slohy a směry
- ▶ Umělci a umělecká díla

II. Výtvarné techniky:

- ▶ Tradiční výtvarné techniky
- ▶ Intermediální postupy

III. Literárně – výtvarná souhra:

- ▶ Ilustrace
- ▶ Komiks

- ▶ Experimenty se slovem a obrazem
- ▶ Přesahy do jiných druhů umění

Každá ze stanovených hlavních oblastí představuje jednu ze tří částí této kapitoly. V první části se seznámíme s příklady tzv. uměleckých podvojností (či uměleckých dvojdomostí – viz. B. Hoffmann, 2006) vyskytujících se v rámci jednotlivých uměleckých slohů, uměleckých směrů a umělců. Budeme se zde také věnovat tématu Žák a výtvarné umění. V rámci druhé oblasti uvádíme rozmanité výtvarné techniky, které jsou rozdělené na tradiční výtvarné techniky a intermediální postupy. Krátce představíme problematiku výtvarné typologie žáků a krize dětského výtvarného projevu. Ve třetí části této kapitoly se budeme zabývat literárně – výtvarnou souhrou v ilustracích knih pro děti a mládež, v komiksu a v experimentech se slovem a s obrazem. Jelikož využití interdisciplinárního přístupu při výuce literatury a výtvarného umění nechápeme izolovaně, ve smyslu výhradní spolupráce pouze těchto dvou oborů, krátce zde také zmíníme nejrůznější přesahy do jiných uměleckých oborů.

Rádi bychom zdůraznili, že není v silách jedné kapitoly plně a svědomitě se věnovat každé z osmi inspiračních skupin. Všechny vytyčené skupiny jsou sice představeny, ale v rámci zkoumané oblasti jsme si vybrali jen jednu, na kterou jsme se více zaměřili. Nutno říci, že se většinou jedná o témata (umělecky dvojdomé umělecké slohy, intermediální postupy, literárně – výtvarné experimenty), která jsou v rámci výuky literární výchovy aktuální (viz. výsledky provedeného výzkumu, 5. kap. dis. práce) a která dosud nebyla ze strany pedagogických odborníků zaměřených na literární výchovu podrobněji zpracována.

Představené způsoby integrace jsou určeny především pro obohacení výuky literární výchovy na druhém stupni základních škol a v prvních čtyřech ročnících víceletých gymnázií. Domníváme se však, že by se daly využít také při výuce na českých středních školách. Důležitou součástí této kapitoly jsou přílohy, které obsahují konkrétní příklady způsobů integrace výtvarného umění v literatuře.

Obsah této kapitoly nevychází pouze ze studia kurikulárních dokumentů (pro zjištění konkrétních oblastí, kde a kdy se dá integrace při výuce použít) nebo odborné literatury (pro hledání inspirace v dějinách umění především od 2. poloviny 20. století), ale také z výsledků provedeného výzkumu.

7.1 Umělecké podvojnosti

M. Mrázik se ve svém příspěvku *Interdisciplinarita a struktura praktických disciplín ve výtvarné výchově na VŠ* (2004) zabývá současným pojetím výtvarné výchovy vyučované na katedrách výtvarné výchovy pedagogických fakult v České republice a poukazuje na nutnost „interdisciplinárnosti“. Výtvarnou výchovu chápe jako výchovně vzdělávací předmět široce otevřený různým tvůrčím oborům. Cesta k interdisciplinárnímu pojetí výtvarné výchovy má začít přípravou vysokoškolských studentů – budoucích učitelů výtvarné výchovy na využívání interdisciplinárního přístupu během jejich budoucí pedagogické praxe (srov. V. Spousta, 1997). V současné době je však situace jiná. Interdisciplinární přístup se sice při výuce výtvarné výchovy na ZŠ projevuje, ale (jak tvrdí Mrázik) méně, než by měl.

Interdisciplinární tvorbu chápu jako nový, široce otevřený výchovně výtvarný předmět, v němž mají studenti možnost razantnějším způsobem využít zkušenost z tvůrčí konfrontace nebo vzájemného prostupování:

- *postupů a strategií různých výtvarných disciplín (např.: malby, kresby, prostorové tvorby, videotvorby, fototvorby, grafického designu, akčního umění, apod.)*
- *postupů a strategií různých tvůrčích oborů (např.: hudby, dramatické tvorby, literatury, tance, poezie, apod.)*
- *autentického prostředí, v němž student žije, i autentických procesů, které se v naší kultuře, světě) kolem studenta aktuálně odehrávají.*¹⁰³

Umožnění vzájemného prostupování postupů a strategií (M. Mrázik, 2004) výtvarné výchovy s jinými uměleckými obory může být uskutečněno také ve spojení v literární výchovou. Jako jedna z možností, jak nahlížet na tyto výtvarně – literární vazby, se nabízí pohled z hlediska společného historického vývoje obou druhů umění.

¹⁰³ MRÁZIK, M. 2004, s. 66 – 67.

7.1.1 Umělecké slohy a směry

Svět výtvarného umění bývá často v očích učitelů i v očích žáků vnímán nikoliv jako celistvý proces, ale pouze skrze své jednotlivé, izolované atributy, jejichž chápání je pak neúplné a vede ke zkreslenému chápání role výtvarného umění jak v samotné výtvarné výchově, tak v životě. V hodnocení zejména současné umělecké tvorby je uplatňováno konzervativní smýšlení, vedoucí přinejmenším ke zvyšování ostychu ze světa současného výtvarného umění, někdy dokonce podvědomému odporu k jeho přijímání.¹⁰⁴

Mezi příčiny distance nejen výtvarné výchovy, ale i ostatních výchovně vzdělávacích a uměnovýchovných předmětů vůči výtvarnému umění patří kladení důrazu na estetický účinek výtvarného díla, romantické nazírání na umělce a jeho tvorbu, absolutizování interpretace, zaměňování popularity některých výtvarných děl s jejich nadčasovostí. Někdy se preferují klasické výtvarné techniky, jindy je umění nadsazeně chápáno jako ničím neomezená tvorba (J. Vančát, 2000). Jak žáci, tak učitelé si zkresleně představují výtvarné umění jako konkrétní obraz či sochu a nevidí celý umělecký proces komplexně. K příčinám nedostatečné komunikace mezi uměnovýchovnými předměty a výtvarným uměním zejména od druhé poloviny 20. století patří rozmanitost směrů, postupů, idejí nebo také jeho neustálá proměna. Posouvání hranic, které jsou těžko postižitelné i samotným účastníkům tohoto procesu, a výklad smyslu některých výtvarných aktivit se může podobat experimentování se stále přítomnou možností omylu (J. Vančát, 2000).

Žáci jsou s výtvarným uměním seznamováni především v rámci předmětu výtvarná výchova, který má představovat určitého dětem srozumitelného reprezentanta tohoto druhu umění. Jen zřídka se výtvarné umění objevuje (většinou při probírání hlavních uměleckých slohů) v hodinách dějepisu, literární výchovy nebo hudební výchovy. Výuka výtvarné výchovy od základní po vysokou školu je bohužel v českých školách zatím úzce zaměřena na zvládnutí postupů a strategií výtvarných disciplín při minimálním dialogu s jinými druhy umění. Navíc vše se odehrává za občasného „šustnutí“ toho, co se kolem v uměleckém světě děje.

¹⁰⁴ VANČÁT. J. 2000, s. 7.

J. Vančát v publikaci *Tvorba vizuálního zobrazení – Gnoseologický a komunikační aspekt výtvarného umění ve výtvarné výchově* (2000, s. 12) charakterizuje aktuální vztah výtvarné výchovy a výtvarného umění jako tzv. kořenný (základový – pozn. aut.), čekající na nové impulsy:

Jestliže vztah výtvarné výchovy k výtvarnému umění trpěl dosud nerovnocenností zakládanou na poměru inspirovaného k inspirujícímu, dává současný pluralistický pohled na tento vztah i současná dobová situace obecně výtvarné výchově vůči výtvarnému umění více práv i více odvahy k osobitým reálným činům.

Přiblížení výtvarného umění žákům může být realizováno právě prostřednictvím propojení blízkých druhů umění, tedy výtvarného umění a literatury. Právě ono seznámení se stylově příbuznými výtvarnými a literárními díly vzniklými v rámci jednoho uměleckého slohu, stejně tak jako s těmi díly výtvarného umění, které byly ovlivněny literaturou (nebo naopak seznámení s díly literárními vzniklými na základě konkrétního artefaktu), může být zajímavým obohacením výuky jak výtvarné, tak literární výchovy. Může výrazně přispět k uvědomění si provázanosti jednotlivých druhů umění, k pochopení umělecké tvorby konkrétních autorů, k lepší komunikaci žáka s uměleckými díly (literárními i výtvarnými) nebo k rozvíjení tzv. uvážlivé percepce – dovednosti čelit nástrahám a manipulacím (např. v reklamě) současné vizuální kultury.

Vedle ideového, tematického a obsahového sdružování uměleckých děl různých druhů, které zintenzivňuje prožitky z jejich recepcí a umožňuje zřetelněji rozlišovat specifčnosti uměleckých výrazových prostředků a aplikovaných tvůrčích postupů, nabízí se k výchovnému využití též sdružování uměleckých děl z hlediska jejich stylové příbuznosti a kulturní příslušnosti.¹⁰⁵

Z českých odborníků na pedagogiku je to především V. Spousta, který se v publikaci *Integrace základních druhů umění* (1997) věnuje problematice stylových příbuzností základních uměleckých druhů.

¹⁰⁵ SPOUSTA, V. 1997, s. 53.

Jelikož jsme se o této zajímavé publikaci zmínili již ve třetí kapitole disertační práce, rádi bychom se zaměřili jen na některé z postřehů a idejí (obsažených především v kapitole s názvem *Stylové příbuznosti základních uměleckých druhů*), které zatím nebyly představeny. Podle V. Spousty (1997, s. 54) pojem umělecký sloh vyjadřuje: *celkový, relativně ustálený způsob výběru a použití uměleckých výrazových prostředků v uměleckých projevech, které jsou charakteristické pro určitého umělce, pro určitou historickou dobu nebo místo a prostředí.*

Hlavní umělecké slohy, které utvářely dějiny umění a kultury, obecně se vyznačují především tím, že na základě identických nebo příbuzných ideových východisek, uměleckých záměrů a obdobného způsobu uměleckého vyjadřování (Spousta, 1997, s. 53) zasáhly všechny hlavní druhy umění – hudbu, literaturu, výtvarné umění.

J. Spousta vymezil dva inspirační zdroje pro modelování možností integrace zmíněných druhů umění:

- ▶ systém poznatků a teorie příslušného druhu umění,
- ▶ teorie, systém poznatků, principů a (psychologických a pedagogických) požadavků.

V. Spousta se zabývá stylovou příbuzností uměleckých druhů baroka, realismu, romantismu, impresionismu, symbolismu, expresionismu, surrealismu, futurismu nebo dadaismu. Pro všechny z vybraných uměleckých slohů a směrů vytvořil také tabulky, ve kterých vymezil jednotlivé umělecké slohy a určil základní identifikační znaky uměleckých proudů: 1. název uměleckého stylu, 2. datování, 3. globální charakteristika, 4. specifika základních druhů umění a jeho hlavní představitelé. Pokud se zaměříme např. na jeden z nejvlivnějších uměleckých slohů – gotiku, zjistíme, že je pro ni typický příklon k realitě a prožitku, úsilí o poznání, názornost a aktivní citová účast, uvolnění a zlidštění výrazu, využívání alegorie (J. Spousta, 1997), ale také touha přiblížit se k Bohu, která zapříčinila určité směřování k vertikalitě. Tyto vyjmenované aspekty se týkají všech zúčastněných hlavních uměleckých druhů, které nás dosud ohromují např. výškou věží katedrál, zlidštěnými postavami soch, legendami a rytířskými eposy nebo mocným gregoriánským chorálem.

¹⁰⁶ ...všechna velká a významná kulturní prostředí se projevila svým charakteristickým uměleckým stylem, který odrazil estetické názory své doby a vyjadřoval výrazovou jistotu dané epochy.

Zmíněný autor rovněž vytvořil systém evidence a klasifikace těch literárních, hudebních a výtvarných děl, mezi kterými existují vzájemné souvislosti. Jako hlavní klasifikační hledisko určil základní typy inspiračních zdrojů uměleckých děl a vymežil dvě základní kategorie – mimouměleckou a uměleckou. Umělecká díla rozdělil do skupin podle jejich inspirace literárním uměním, hudbou nebo výtvarným uměním. V. Spousta (1997) rovněž charakterizoval čtyři způsoby aktivizace žáka při prezentaci uměleckých slohů:

- ▶ seznámení se s konkrétními uměleckými díly a jejich výrazovými prostředky typickými pro příslušné slohové období,
- ▶ diskuse o charakteristických rysech (a jejich smyslu) uměleckého slohu,
- ▶ srovnávání příznačných rysů různých uměleckých slohů a postihování jejich funkčnosti,
- ▶ sledování souběžných cest jednotlivých druhů umění téhož uměleckého stylu.

Všechny prezentované způsoby aktivizace by měly žákům umožnit lepší poznání, prožití, pochopení děl světového i národního umění se zřetelem k charakteristickým rysům hlavních uměleckých stylů a směrů. Podstatu školního využití propojení uměleckých oborů na základě jejich stylové příbuznosti vidíme (obdobně jako V. Spousta) především v obsahovém spojení jednotlivých prvků uměnovýchovných předmětů, v propojení současného učiva s aktuálními výchovnými záměry, ve znovuprožívání již dříve poznaného uměleckého díla v nových souvislostech a především v zintenzivnění vzájemného estetickovýchovného působení uměleckých děl různého druhu.

Jiný přístup při hledání vazeb mezi literaturou a výtvarným uměním zvolily M.-S. Claudie a G. Di Rosa v publikaci s názvem *Když se setkává literatura a výtvarné umění* (Quand se rencontrent littérature et arts plastiques, 2006). Těmto autorkám (publikace představena ve 4. kapitole dis. práce – pozn. aut.) se podařilo na základě vymezeného společného tématu objevit některá významná „dvojdómá“ díla slovesného a výtvarného umění od renesance až po současnost. Kniha je tematicky rozdělena do šesti kapitol: 1. *Výtvarná díla a základní literární texty*, 2. *Malířství a komedie*, 3. *Popis, zátiší a krajina*, 4. *Portrét, autoportrét, písmo jiných, písmo své*, 5. *Z některých uměleckých hnutí*, 6. *Dialog mezi umělci a díly*. Právě v poslední kapitole se tato autorská dvojice zabývá tematikou *Snídaně v trávě*. Jedná se o zajímavé téma, které je mezi umělci poměrně oblíbené. M.-S. Claudie a G. Di Rosa nejprve

představují jednotlivá výtvarná díla z dějin výtvarného umění: Tizian (obraz *Koncert na venkově*, 1538), P. Cézanne (*Snídaně v trávě*, 1869), J. Tissot (*Snídaně v trávě*, 1881 – 1882), nejznámější obraz vytvořený na dané téma (1863) od E. Maneta, stejně tak jako neméně slavný obraz (*Snídaně v trávě po Manetovi*, 1960) od P. Picassa, který je inspirovaný právě Manetovou malbou. Poté následují úkoly pro žáky. Ti se mají nejprve zamyslet nad společnými místy shody nebo inspirace a pak (spolu s učitelem) mají učinit shrnutí. Poté žáci hledají a studují literární a internetové prameny vztahující se k určitému výtvarnému dílu (z daného souboru) a určí: historické období, kdy bylo vytvořeno (časové zařazení, název země, státní zřízení), umělecký směr, ke kterému náleží, hlavní umělecká díla daného období (literatura, výtvarné umění, hudba), na závěr představí jiná významná díla vytvořená stejným umělcem.

Po provedení interpretace vybraných obrazů a vymezení jejich společných prvků se žáci seznámí s literární ukázkou. Jako vhodné doplnění obrazů na téma *Snídaně v trávě*⁷ se autorkám jeví např. ukázky z románů E. Zoly.

Při hledání vztahů mezi literaturou a výtvarným uměním se tedy můžeme zaměřit na stylové příbuznosti těchto druhů umění v rámci:

- ▶ společných charakteristických znaků jednotlivých uměleckých slohů (směrů),
- ▶ shodných námětů a témat jednotlivých uměleckých děl,
- ▶ tvorby umělců, kteří využívají vzájemného propojení výtvarného a slovesného umění.

Podnětné a realizovatelné v rámci výuky v nižším sekundárním vzdělávání může být rovněž zkoumání literárních děl, která inspirovala tvorbu výtvarných umělců. K nejvýznamnějším zdrojům takové inspirace patří především antické a středověké legendy nebo biblické příběhy. Zajímavé je rovněž zkoumání těch děl z dějin výtvarného umění, jež ovlivnila některé spisovatele a básníky.

¹⁰⁷ S ukázkou Manetovy *Snídaně v trávě* se setkáváme např. v *Čítance 9 pro základní školy a víceletá gymnázia* (nakl. Fraus, 2006, s. 41), kde je uvedena pro doplnění literární ukázky z knihy *Paní Bovaryová* spisovatele G. Flauberta.

V roce 2001 české nakladatelství Vivo uskutečnilo projekt s názvem *27 českých spisovatelů očima 27 českých umělců*, kterého se zúčastnili současní čeští spisovatelé nejrůznějšího žánrového zaměření. Každý z oslovených spisovatelů (M. Huptych, I. Klíma, E. Kantůrková, B. Nesvadbová aj.) si „z klobouku“ vylosoval jeden český obraz českého malíře – osobnosti, která se zapsala do dějin českého výtvarného umění (jako např. E. Filla, J. Šíma, Toyen nebo J. Schikaneder), a inspirován vybraným dílem napsal povídku, báseň, esej... Výsledkem tohoto podivuhodného setkání je kniha mnohotvárných literárních textů, které mohou posloužit jako určitý způsob interpretace známého výtvarného díla využitelný ve školní praxi.

7.1.2. Umělci a umělecká díla

Velcí umělci bývají všestranně múzicky nadaní, i když – pochopitelně – u každého dominuje sblížení s jednou nebo dvěma uměleckými Múzami.

B. Hoffmann (2005, s. 39)

K českým umělcům tzv. umělecky dvojdomým a v některých případech „vícedomým“ patří např. bratři Čapkové, J. Váchal, B. Rynek, J. Kolář, V. Novák, J. Švankmajer, dále např. M. Knížák, P. Nikl, M. Huptych nebo F. Skála jr. Právě F. Skála mladší (1956) je příkladem „vícedomého umělce“, jehož tvorba obsahuje několik uměleckých druhů zároveň. Tento obdivuhodný sochař zhotovující objekty z nalezených věcí, malíř, zakládající člen skupiny Tvrdohlaví, příležitostný herec (divadlo Sklep), experimentující hudebník, tanečník je také spisovatelem a ilustrátorem knih pro děti. Ve svých knihách, jako např. *Velké putování Vlase a Brady* (1989) nebo *Jak Cílek Lídu našel* (2006) často pracuje s propojením obrazu a slova.

Jedna kapitola bohužel nemůže náležitě představit všechny z vytýčených inspiračních skupin. Zajímavých českých umělců, kteří ve své tvorbě pracují s komunikací několika druhů umění zároveň a kteří by si zasloužili, abychom se jim v rámci této práce více věnovali, není málo. Navíc zkoumání jejich osudů a tvorby může být vítanou inspirací nejen pro přemýšlení o umění, ale i pro vlastní tvorbu žáků.

¹⁰⁸ V přílohách prezentujeme soubor děl světového a českého výtvarného umění, která mohou mít společné téma: *Krajina s tajemstvím*. Autorka k těmto dílům vybrala báseň, jež by se dala v rámci hledání výtvarně – literárních vazeb uplatnit.

7.1.3 Žák a výtvarné umění

Domnívám se, že většina z nás se před obrazem nikdy nerozplakala, ani necítila nic obzvláště silného. Obrazy na nás působí příjemně. Mohou nás okouzlit. Některé jsou krásné a při pohledu na ně se uvolníme. Nejlepší z obrazů jsou oslnivé, přitažlivé a nádherné. Tento dojem však trvá jen chvíli. Potom se naše oči obrátí k něčemu jinému... Náš nedostatek intenzivního prožívání je nesmírně zajímavá otázka. Nedovedu pochopit, jak to že nám připadá normální dívat se na strhující díla výjimečně ctižádostivých, hluboce zbožných a zvláštním způsobem zapálených umělců a odbýt je několika suchopárnými komentáři...

Zdá se, že v dějinách bylo jen málo století tak citově chladných jako to naše.

J. Elkins¹⁰⁹

Jedním z důsledků charakteru současné doby je také nedostatek intenzivního citového prožívání. Dnešním dětem a mládeži (ale i dospělým) chybí zdravá míra empatie. Hranice citlivosti k nejrůznějším podnětům se jakoby opevnily nebo posunuly. Denně se v rádiu, novinách či televizi objevují obrazy vzniku, zániku, stresu, násilí. My jsme si na ně zvykli a pozvolna začínáme být vůči nim imunní. Vlivem médií, ale i samotným stavem společnosti se lidé obrňují, a to nejen, co se týká vnímání věcí negativních, ale také pozitivních, jako je např. síla uměleckého ztvárnění.

*Žijeme ve světě, kde věci spolu podivuhodně souvisejí
a je potřeba jen otevřít uši a oči.¹¹⁰*

Dospělí a děti často cítí při kontaktu s uměním rozpaky. Zajímavé je, že téměř všichni okamžitě vycítí, zda se jim umělecké dílo líbí, nebo ne. Nevíme přesně, proč tomu tak je, do jaké míry daný postoj ovlivňují předchozí zkušenosti, vkus, momentální rozpoložení či zvyk být v kontaktu s uměním (J. Elkins, 2007). Vnímání uměleckého díla se tedy často omezuje na ono líbí/nelíbí, bez jakéhokoliv dalšího zamyšlení, proč tomu tak je. Problematikou vizuální percepcce uměleckého – vizuálního světa obklopujícího člověka se zabývá J. Aumont, který ve své knize *Obraz* (2005) podkrývá problematiku vnímání obrazů (kreslených, malovaných, filmových).

¹⁰⁹ ELKINS, J. *Proč lidé pláčou před obrazy*. 2007, s. 7, 8.

¹¹⁰ CAGE, J. In VÁVRA, J. *Od impresionismu k postmoderně*. 2001, s. 107.

Hovoří o „dvojí perceptivní skutečnosti obrazů“ (V. Hájek, 2008), kdy vnímáme obraz zároveň jako předmět (část rovinné plochy, např. rámeček a podklad obrazu), se kterým lze manipulovat, a zároveň jako fragment trojrozměrného světa (hloubka obrazu). Např. malé děti nejsou schopny vnímat tyto dvě skutečnosti obrazu a vidí pouze hloubku obrazu. J. Aumont rovněž hovoří o prožitku pozorovatele obrazu, který je spojen s prožitkem jeho tvůrce. E. Gombrich tento vztah charakterizuje následovně: *Naše schopnost interpretovat a hledat odpovídající vizuální klíče bude zaměstnána tak dlouho, dokud budeme ochotni hrát s umělcem tuto hru...*¹¹¹

L. Daniel ve svém příspěvku *Interpretace umění, její smysl a prostředky* (2008, s. 8, 9) charakterizuje interpretaci uměleckých děl následovně (srov. P. Šobánková¹¹²): *Vnímání díla, totiž reakci smyslů, citů a mysli vnímajícího na dílo, je možno předem v jeho mysli připravit slovním výkladem, zprostředkováním díla slovy, slovní interpretací... Uměleckohistorická interpretace se většinou nesnaží dílo převést do slov beze zbytku, ale předpokládá, že je možno vyslovit jeho zmíněné jádro...*

K tomu, abychom lépe navázali dialog s výtvarným uměním, většinou slouží různé typy interpretace umění: formální, obsahová, dále ikonologická, psychologická, sociologická, strukturální nebo sémiotická (L. Daniel, 2008, s. 38). Např. v rámci formální interpretace výtvarných děl zmiňuje L. Daniel pojetí H. Wölfflina, který vymezil páry protikladných pojmů (1. lineární a malířské, 2. plocha a hloubka, 3. uzavřená a otevřená forma, 4. mnohost a jednota, 5. jasnost a nejasnost).

P. Šobánková (2007, s. 86) vymezuje interpretaci využívanou v hodinách výtvarné výchovy nižšího sekundárního vzdělávání jako: *proces, při němž dochází k rozkrytí a čtení uměleckého díla*. Autorka uvádí několik příkladů interpretace, které jsou využitelné v běžné školní výuce: výkladová, verbální, tvůrčí (expresivní). Právě u interpretace expresivní můžeme zkoumat výtvarné dílo pomocí uměleckých forem, prostředků literárních, hudebních, pohybových, dramatických, hudebních aj.

¹¹² *Interpretací přitom rozumíme výklad, podání, objasnění – avšak ne ve smyslu prostého předložení a podání významů divákům (byť přístupnou a zábavnou formou) – umění vždy zůstává hádankou, kterou nelze rozluštit a jednou provždy verifikovat její řešení. Interpretace je vždy osobním a nikdy nekončícím procesem, závislým na individuálních a osobních zkušenostech interpreta a společenských kontextech.*
ŠOBÁŇOVÁ, P. 2007, s. 78.

I přes výše zmíněné způsoby interpretace podotýkáme, že neexistuje žádný univerzální postup k „odkrývání“ výtvarných děl (P. Šobáňová, 2007).

Učitelé se při školní interpretaci výtvarných děl většinou zaměřují na:

- ▶ obsah výtvarného díla,
- ▶ formu výtvarného díla,
- ▶ příslušnost díla k určitému historickému období, slohu, směru,
- ▶ kulturně – historický kontext vzniku díla,
- ▶ osobnost autora díla.

Problematikou interpretace, zprostředkovávání umění nejen dětem, ale i dospělým se zabývá muzejní, galerijní a výtvarná pedagogika:

*Animace v galeriích jsou oživující činnosti, při nichž návštěvníci pomocí různých materiálů či předmětů vytvářejí dílčí výtvarné etudy, které svým principem, technologií nebo obsahovým zaměřením navazují na sledované dílo.*¹¹³

Domníváme se, že právě muzejní pedagogika a galerijní animace mohou být zajímavým podnětem k určitému poznání, prožití a pochopení uměleckého díla v nejrůznějších vztazích a kontextech s jinými druhy umění. Navíc je jednodušší najít cestu k výtvarnému dílu, když vidíte jeho originál, než když interpretujete pouze jeho reprodukci v učebnici. V současnosti však bohužel dochází jen k velmi omezené spolupráci škol s muzei a galeriemi. Situaci pomáhají zlepšit projekty jako např. ART Crossing¹¹⁴ – dvouletý multimediální vzdělávací projekt organizovaný Národní galerií v Praze.

V rámci procesu animace uměleckého díla by kromě představení nezbytných faktů z dějin umění mělo být umožněno dítěti výtvarně se vyjádřit k danému tématu. Velmi důležité jsou kontakt a komunikace s uměleckým dílem. P. Šobáňová (2007, s. 77) hovoří o změnách v současné společnosti a v chápání dětí, které se musí také nutně projevit v pojetí výtvarné pedagogiky. Cituje V. Roeselovou: *Proto dnes děti vyžadují osobní spoluúčast na poznávání a prožívání světa umění, nikoliv jen pasivní osvojování vědomostí* týkajících se dějin umění.

¹¹³ HORÁČEK, R. *Galerijní animace a zprostředkování umění* (1998, s. 71).

¹¹⁴ *ITC a současné umění ve výuce* (v rámci projektu ARTCrossing), 2008.

7.2 Výtvarné techniky

Při využívání možností integrace výtvarné výchovy v hodinách literární výchovy je kromě hledání souvislostí („dvojdomostí“) mezi uměleckými slohy, směry, díly nebo jednotlivými autory nutné, aby žáci byli sami umělecky činní. Aby je ono hledání shod (mj. mezi tématy, obsahy) také motivovalo k individuálnímu tvůrčímu vyjádření. Pokud si (žáci, ale i učitelé) sami vyzkouší rozmanité formy uměleckého vyjádření a seznámí se s nejrůznějšími výrazovými prostředky, materiály a technikami výtvarného jazyka, budou moci tento jazyk snadněji používat při interpretaci nejen výtvarných, ale i literárních děl.

7.2.1 Tradiční výtvarné techniky

Tak, jako se žáci umějí k určitému tématu (námětu, motivu) vyjadřovat slovem (I. Zhoř, 1997), mohou se také vyjádřit různými výtvarnými postupy za použití nejrůznějších výtvarných technik a materiálů. Výtvarné techniky patří k základním prostředkům výtvarného vyjádření, je to řeč materiálů a nástrojů (V. Roeselová, 2001, s. 51). K tradičně chápaným výtvarným technikám patří: kresba, malba, grafika, prostorová tvorba (modelování, tvarování, konstruování). V. Roeselová (2001) k výtvarným technikám dále přiřazuje: tzv. netradiční výtvarné postupy, pod které zahrnuje objektovou tvorbu, materiálové události, dialogy s předměty, setkání s prostředím, postupy akční tvorby, zkušenosti vlastního těla. Netradičními výtvarnými postupy, a především těmi, u kterých dochází k propojení různých druhů umění, se budeme zabývat v následující části této kapitoly s názvem Intermediální postupy. Mezi tradiční výtvarné techniky řadíme jeden z nejstarších výtvarných projevů člověka vůbec – kresbu. Za kresbu se většinou považuje: *jakékoliv vyobrazení na ploše pomocí linií a jiných kresebných stop, kterými mohou být různé body, rozpité, rozmazané nebo ryté linie, kaňky, zádrhy apod.*¹¹⁶

Právě kresba je ze všech tradičních technik nejsnáze použitelná ve školní praxi. Přece všichni žáci mají tzv. po ruce tužku, pero nebo fixy.

Výrazové možnosti tradičních výtvarných technik lze v rámci výuky účinně využít především tam, kde pracujeme s tématem literárního díla, které není pro dětského čtenáře snadno uchopitelné. Právě zde může být pomoc výtvarného oboru, kdy žáci své pocity z literární ukázky vysloví výtvarným jazykem, vítaná. Znalost

tradičních technik může být mimo jiné cennou inspirací při tvorbě ilustrací vztahujících se ke konkrétnímu textu.

7.2.2 Krize dětského výtvarného projevu

Během hledání cest k tvůrčímu vyjádření žáků nižšího sekundárního vzdělávání se můžeme setkat se známkami tzv. krize dětského výtvarného projevu, kdy někteří žáci pociťují nechuť a zábrany k výtvarné tvorbě. Tato krize je přirozenou součástí vývoje dětského výtvarného projevu, začíná mezi 9. – 10. rokem a rozvíjí se především v závislosti na výtvarné typologii žáka a na působení pedagogů. Spočívá v rozporu mezi způsobem výtvarného vidění v duchu vizuálního realismu (P. Šobáňová, 2006), díky kterému dítě touží realisticky znázornit okolní svět, a jeho nedostatečnou řemeslnou vybaveností nebo nemožností jej takto znázornit. Spontánní projev malého dítěte založený na opakování grafických typů přestává dospívajícímu vyhovovat a právě v tomto okamžiku může dojít ke stagnaci ve vývoji dětského výtvarného projevu, ke ztrátě zájmu o něj nebo k jeho odmítání. Tato krize má různou míru a dobu trvání, především v závislosti na výtvarném typu žáka. Někdy může dokonce vyústit v celoživotní odmítání (známý výrok: *Neumím kreslit!*) výtvarného vyjadřování a výtvarné kultury vůbec.

*Dospívající žák si s kritičností uvědomuje nedokonalosti svého projevu, vlastní výtvarný projev odkazující k mladšímu věku ho zahanbuje. Dospívající dítě pak často ztrácí sebedůvěru a veškerý zájem o výtvarné vyjadřování.*¹¹⁷

Dětský výtvarný projev se vyvíjí ve třech základních etapách (P. Šobáňová, 2006):

1. stádium spontánního výtvarného projevu,
2. stádium tzv. krize dětského výtvarného projevu,
3. stádium výtvarného projevu dospívajících.

¹¹⁶ NEDVĚDOVÁ, Z. 2000, s. 23.

¹¹⁷ ŠOBÁŇOVÁ, P. 2006, s. 57.

¹¹⁸ *Ikonografické znaky a jiné symboly našeho světa, které žák vytváří, jsou pro něho typické. Odráží se v nich jeho motorické schopnosti a psychické vyladění – výtvarná paměť, impulsivnost, míra představivosti a kreativity...*

ŠOBÁŇOVÁ, P. 2006, s. 62.

Každý žák má svůj vlastní způsob výtvarného vyjadřování, na základě kterého můžeme určit, k jaké skupině výtvarně projevového typu inklinuje. Existuje celá řada typologií dětského výtvarného projevu (H. Read, V. Lowenfeld, J. Slavík). V. Roeselová (2001, s. 19) představuje model, ve kterém rozlišila čtyři základní typy dětského výtvarného projevu. Avšak zdůrazňuje, že žádný žák nezapadá absolutně do jednoho ze stanovených typů, ale svými výtvarnými projevy se mu přibližuje.

Základní typy dětského výtvarného projevu (V. Roeselová, 2001)¹¹⁹:

► Převážně vizuální typ (vizuálně citící a reagující):

má zájem o realitu, výstižné zpodobení světa dítě v kresbě používá řadu detailů, později však má kvůli převládajícímu racionálnímu uvažování a ztrátě spontaneity problém se strnulostí projevu. Příznaky tzv. krize výtvarného projevu lze zmírnit následovně: *Vyhovuje mu grafika a modelování, kde si (díky nepoddajnosti materiálu, která brání přímému popisu reality) udržuje uvolněný výraz nejdéle* (P. Šobáňová, 2006, s. 63).

► Převážně imaginativní typ (imaginativně citící a reagující):

klade velký důraz na smyslové podněty, zkoumá své tělesné, duševní reakce a svůj vztah ke světu. Pro jeho tvorbu je typické tajemství, silný výraz, nadsázka a symboličnost. *Tyto děti krizi výtvarného projevu téměř nepocítují, zejména proto, že jejich projev souvisí s citovým pojmáním světa – nedostávají se tak do kolize s optickou realitou* (P. Šobáňová, 2006, s. 63).

► Převážně dekorativní typ (dekorativně citící a reagující):

důležité jsou pro něj linie, barva, tvary, materiál, gesto, které v něm vyvolávají estetické potěšení z tvorby, stylizované znaky užívá často až do dospělosti. *Tzv. krizi výtvarného projevu příliš nepocítuje, přesto se setkává s nezdary při zpracovávání námětů, které není vhodné pojímat v podobě stylizovaného znaku nebo bez perspektivy* (P. Šobáňová, 2006, s. 63).

► Převážně syntetizující typ (smíšený typ):

dokáže propojovat všechny výše jmenované přístupy. Je pro něj charakteristická všestrannost, spontaneita a invence. Je pohotový a manuálně zručný. Krize výtvarného projevu má u něj slabší průběh a je způsobená především tím, že: *není obvykle schopen dospět ke krajním polohám ostatních výtvarně projevoových typů. Perspektivní*

zobrazování si musí osvojit a nespoutaná imaginace mu také není vlastní (P. Šobáňová, 2006, s. 63).

Naučit se rozlišovat jednotlivé výtvarné typy dětského výtvarného projevu je velmi užitečné nejen pro výtvarné pedagogy, ale i pro ostatní, kteří při výuce pracují s prvky vizuálně obrazného vyjádření. Volbou úkolů tzv. šitých na míru jednotlivým výtvarným typům lze žáky vhodně motivovat nejen k rozvíjení jejich představivosti, ale i k vlastní tvůrčí realizaci.

7.2.3 Intermediální postupy

Médium je masáž. Tímto ironickým výrokem začíná V. Havlík svůj příspěvek s názvem *Využití intermediálních postupů v animační praxi* (2007). Zmíněným sdělením odkazuje na výrok amerického teoretika nových médií M. Mc Luhana: *Médium je poselství* (*The medium is the message*). V. Havlík se tak snaží poukázat na překotnost, stres, informační atak v našem světě, na druhou stranu také na zrychlení způsobů komunikace a rozvoj digitálních technologií.

*Stejně tak, jako se industriální společnost proměnila ve společnost informační (mediální), můžeme pozorovat proměnu výtvarného umění (v jeho klasické – rukodělné podobě) v umění vizuální využívající možností nových (digitálních medií).*¹²⁰

První, kdo použil pojem intermédia, byl D. Higgins, člen mezinárodní skupiny Fluxus. Jednalo se o označení záměrného směšování uměleckých forem (V. Havlík, 2007, s. 89), prvků výtvarného umění, hudby, divadla, tance ve společné akci – happeningu. K rozšíření významu pojmu intermédia dochází s nástupem nových médií – fotografie, videa, internetu. V. Havlík (2007) prezentuje několik oblastí výtvarného umění především druhé poloviny 20. století, kde se uplatňují intermediální postupy využitelné ve školní praxi: konceptuální umění, akční umění, happening, performance, land-art, instalace, multimediální umění, videoart, umění ve veřejném prostoru.

¹²⁰ HAVLÍK, V. 2007, s. 89.

Pro konceptuální umění, které bývá také označováno jako „umění v hlavě“, je rozhodující myšlenka a proces jejího ztvárnění než samotný výsledek v podobě artefaktu. Umělci rezignují na hmotnou podobu díla (J. Vávra, 2001) a zaměřují se na slovní formulaci myšlenek. Tato metoda umožňuje např. instalaci jednoho slova nebo věty v konkrétním prostoru, což výrazně umocní dojem z jejich poselství. Důležité je zapojení diváka, který ideu (koncept) dokončí ve své mysli (J. Vávra, 2001, s. 109).

Jako akční umění (z něm. Aktionskunst) nejčastěji označujeme ty umělecké aktivity, které mají děj a odehrávají se v určitém prostoru a čase. Jednou z hlavních příčin jeho vzniku byla touha umělců vykročit z galerií a přiblížit umění lidem. Začaly se využívat nové formy výrazových prostředků. Přestaly se vnímat hranice mezi tradičními druhy umění.

*Vznik a vývoj akčního umění v široké umělecké hnutí se stal důležitým zlomem ve vnímání výtvarného umění. Akční umění definitivně ukončilo éru modernistických směrů a otevřelo pro umění nové možnosti, jejichž domýšlení a rozvíjení je možné sledovat až do současnosti.*¹²¹

Do akčního umění se nejčastěji zařazuje např. happening, performance, body-art nebo land-art jako svérázný druh akce a instalace v přírodě.

Akce není pouhá technika, je to nový typ umělecké řeči, je to původní prostředek sdělení. Má smysl především v tom, že rozšiřuje rejstřík aktivit, jimiž se působivě a autenticky uskutečňuje soudobé umělecké poselství (P. Morganová, 1999, s. 25.).

Happening (z angl. happening – událost, příhoda) má předem stanovený scénář a je autorem realizován v konkrétním prostoru a čase při aktivní účasti diváka.

Performance (z angl. performance – představení) je označení akce umělce, která se většinou odehrává před publikem, avšak bez přímého zapojení diváků. Zahrnuje celou řadu přístupů: od extrémních tělových akcí až po experimentální tanec.

¹²² *V druhé polovině 20. století vznikla potřeba narušit po staletí udržovanou hranici mezi uměním a životem. Umělci se rozhodli vyvést umění z bezpečí galerií a jevišť do ulic... Definitivně zrušit rozdělení na aktivní umělce a pasivní diváky. Dát každému možnost, aby se zapojil, aby na chvíli zapomněl na společenské zvyklosti a předsudky, aby si hrál, aby obohatil svůj život.*

MORGANOVÁ, P. 1999, s. 7.

Body-art (tělové umění) představuje svérázný druh tělové zkušenosti sloužící k poznání sebe sama, kdy se jako vyjadřovací prostředek používá lidské tělo. Určitou formou body-artové akce mohou představovat některé rituály zaměřené na vnímání vlastní tělesnosti (H. Babyrádová, 2002) nebo např. fyzické básnictví (P. Váša), pro které není důležitý pouze obsah literárního textu, ale také samotná jeho prezentace (s využitím hlasové a tělové expresivity), která bývá často doprovázena hudbou.

Do akčního umění bývá některými autory (P. Morganová) zařazován také land-art (tzv. zemní umění), a to zejména ve spojení s akcemi a instalacemi odehrávajícími se v přírodě. Často je však land-art chápán výhradně jako vytváření uměleckých děl, které se odehrává v přírodním prostředí, krajíně s využitím především přírodních materiálů (zeminy, kamenů, dřeva), s cílem toto prostředí proměnit.

Dílo se vztahuje ke konkrétnímu místu, které proměňuje výtvarnými zásahy, a tak vytváří nový – v první řadě estetický – kontext jeho vnímání. (V. Havlík 2007, s. 89.)

K dalším oblastem výtvarného umění druhé poloviny 20. století, kde dochází k uplatnění intermediálních postupů, patří (viz. V. Havlík, 2007) instalace, multimediální umění, videoart a umění ve veřejném prostoru. Pojem instalace zahrnuje celou řadu prací, kdy se většinou manipuluje s nějakým hotovým objektem v konkrétním prostoru a čase. Právě způsobem manipulace s tímto objektem v určitém kontextu dochází k předávání uměleckého poselství.

Současná podoba umění ve veřejném prostoru navazuje na happeningy a performance 2. poloviny 20. století, avšak jejich obsah je adresnější, razantnější a zaměřený na konkrétní problém (sociální nebo politický). Pro zmíněné umění je typické nejen to, že se opravdu odehrává ve veřejném prostoru, ale také míchání stylů (remixová estetika) a využívání nových technologií.

K uplatnění intermediálních postupů dále dochází např. v multimediálním umění a ve videoartu. Pod pojmem multimediální umění se označuje propojení textu, počítačové animace, videosekvencí, statického obrazu a zvuku do komplexního tvaru (V. Havlík, 2007, s. 101). Tyto realizace se uskutečňují za pomoci digitálních technologií a jsou většinou interaktivní s možnou účastí diváků. Videoart v sobě zahrnuje (J. Vávra, 2001) různé video-objekty (skulptury s videoprojekcí), video-performance (doprovázené živou akcí) a video-instalace.

*Videoumění využívá různých elektronických médií, speciálních počítačových programů a nejnovějších technologií, které různě kombinuje.*¹²³

Zajímavým způsobem propojení starých a nových médií snadno využitelným ve školní praxi může být například, tak jak uvádí V. Havlík (2007), dialog s uměleckým dílem prostřednictvím Photoshopu. Téměř každá škola má počítačovou učebnu, kde se mohou žáci seznamovat s nejrůznějšími internetovými zdroji nebo počítačovými programy. Ve Photoshopu lze např. pracovat s fotografií vybraného uměleckého díla. Žáci jej mohou různě přetvářet a nebo s pomocí tematicky blízkých úryvků z literárních textů vytvářet např. různé typy koláží nebo experimentální poezie. Využívání reprodukce artefaktu pro vytvoření vlastního díla se označuje jako „postprodukční princip“, kdy se tzv. zasazuje vlastní dílo do druhého (N. Bourriaud, 2004).

Výraznou přítomnost nových technologií v našem životě vnímají různí lidé různě. Někdo vysedává před televizí či počítačem několik hodin denně a virtuální svět za obrazovkou se pro něj stává reálnějším než realita sama. Někdo se proti technice tvrdě vymezuje, snaží se bez ní obejít a svůj zájem koncentruje na přírodu. My se domníváme, že především v našem oboru, kterým je výtvarné či chcete-li vizuální umění, je možná harmonická syntéza obou postojů. Jsme zvyklí používat tužku a papír, proto by pro nás neměl být problém zaměnit je za myš a display. Jsou to jen prostředky pro vyjádření (zviditelnění) našich idejí. Zvláštní napětí mezi klasickými a novými médii by pro nás mělo být vzrušující výzvou. Nejlepší způsob jak překonat strach z techniky je její používání. Sedněte si před počítač a připojte se, zkoušejte, co to umí a přemýšlejte, k čemu je to dobré. Až toho budete mít dost, najedte myši na Start – Vypnout – OK a jděte se projít do přírody. (Nezapomeňte si s sebou vzít digitální fotoaparát nebo kameru a svoji procházku zaznamenejte...)

V. Havlík (2007, s. 118)

¹²⁴ Pro zpřehlednění zmíněných intermediálních postupů autorka disertační práce vytvořila tabulku, kterou prezentuje v přílohách disertační práce. K jednotlivým intermediálním druhům byla přiřazena: doba a místo vzniku (– pokud to bylo možné), hlavní představitelé a konkrétní literárně – výtvarné návody využitelné při výuce v nižším sekundárním vzdělávání.

7.3 Literárně – výtvarná souhra

Posledním inspiračním zdrojem pro zjištění způsobů integrace prvků výtvarné výchovy v literární výchově je oblast, kde tradičně dochází ke spolupráci především literatury a výtvarného umění. Rozdělili jsme ji do tří skupin: *Ilustrace, Komiks, Experimenty se slovem a obrazem*. Ke zmíněným skupinám jsme přiřadili čtvrtou s názvem *Přesahy k jiným druhům umění*. Tyto přesahy vnímáme jako určité třecí plochy mezi literaturou a výtvarným uměním. Jedná se o poměrně rozsáhlé území, které není vymezeno pouze pro tyto dva druhy umění a často zde dochází k prolínání literatury, výtvarného umění, hudby, divadla, tance, tvůrčího psaní, historie, biologie, geografie... Což je ostatně typické pro vývoj umění od 2. poloviny 20. století. Takovými přesahy, výpůjčkami z nejrůznějších disciplín, vhodnými pro obohacení výuky literární výchovy, jsou postupy a metody užívané v rámci hudební výchovy, dramatické výchovy, tvůrčího psaní nebo výrazového tance.

*Dramatická výchova chce být cvičením tvořivosti i cestou ke komunikaci. Směřuje k prohlubování sociálních vztahů ve skupině i ke sledování sociální role jedince. Vychovává k interakci s lidmi, navozuje vztahy jak cestou neverbálních kontaktů, tak formou dialogu. Čerpá z podnětů chudého, neiluzivního divadla, kde cílem není herectví jako proměna člověka v novou vyhraněnou postavu, ale spontánní výraz sebe sama. Většinou se inscenují různé situační modely odvozené z literárně dramatických textů: spolu s prvky pantomimy se používá slova – např. přednesu dětské poezie – často však i prvků z výtvarné oblasti. Pracuje se se světlem a stínem, s barvami, se záměrně tvarovanými rekvizitami – objekty, někdy s reprodukcemi výtvarných děl...*¹²⁵

Jelikož není v silách jedné části jedné kapitoly jedné disertační práce představit všechny z vytyčených inspiračních skupin, zaměříme se především na skupinu tzv. experimentů se slovem a s obrazem. Výraz slovo pro nás tedy představuje nejen slova jakkoliv uspořádaná ve větu nebo souvislý text, ale i fragmenty těchto slov: jednotlivá písmena nebo části písmen. Výraz obraz v našem pojetí zahrnuje všechnu vizuálně obraznou komunikaci, tedy nejen klasická výtvarná díla, symboly a obrázky, se kterými se běžně setkáváme, ale také vizuálně obrazná vyjádření žáků.

7.3.1 Ilustrace, komiks, přesahy k jiným druhům umění

Ještě než se však budeme věnovat experimentům se slovem a s obrazem, chtěli bychom se zmínit, že právě prostřednictvím ilustrace literárního textu dochází nejčastěji k integraci výtvarné výchovy při výuce literatury v českých školách. Důvodů je zřejmě několik. Za nejdůležitější považujeme přirozenou souhru textu a ilustrace, která je typická pro českou intencionální literaturu. Tradice dětské ilustrované knihy je v českých zemích velmi bohatá a založená na tvorbě takových osobností jako M. Aleš, A. Kašpar, J. Trnka, H. Týrlová nebo H. Zmatlíková. Z českých ilustrátorů tvořících na přelomu 20. a 21. století bychom chtěli jmenovat především K. Pacovskou, P. Síse, F. Skálu, P. Nikla nebo G. Miklínovou. Nejlepší ilustrátoři jsou každoročně oceňováni v rámci celostátní soutěže v oblasti knižní tvorby pro děti a mládež Zlatá stuha, pořádané českou sekcí IBBY (Mezinárodní sdružení pro dětskou knihu).

K několika českým publikacím, které se věnují problematice ilustrace dětské knihy patří např. *Čeští ilustrátoři současné knize pro děti a mládež* (1989) od F. Holešovského nebo *Současní čeští ilustrátoři knih pro děti a mládež* (2004) sestavená I. Hutařovou. Tématu dětské ilustrace se věnuje rovněž B. Hoffmann v publikaci *Pracujeme se školním vzdělávacím programem – mezioborové vazby. Český jazyk a literatura – Výtvarná výchova* (2005). V části nazvané *Ilustrace a inspirace* představuje ty básnické texty, které byly inspirovány konkrétními výtvarnými díly a ilustracemi jako např.: *Chlapec a hvězdy* autorů J. Lady a J. Seiferta, *Modré nebe* J. Čapka a F. Hrubína, *Kam odešly laně* a *Proč ten ptáček z větve nespadne* J. Čapka a J. Skácela. B. Hoffmann také hovoří o tvorbě J. Bruknera, který „verbálně ilustroval“ několik desítek obrazů napříč dějinami výtvarného umění českého i světového (od jeskynních maleb v Lascaux až po např. obraz F. Tichého).

Při seznamování žáků s tradicí české ilustrované knihy lze využít tzv. album ilustrátorů. Každá ze stránek alba představuje jeden list papíru věnovaný konkrétnímu ilustrátorovi, přičemž je důležité, aby to byli právě žáci, kdo se podílí na vytváření této kartotéky ilustrátorů a s ním spojeným vyhledáváním informací jak o autorech, tak o jednotlivých ukázkách ilustrací. Sestavování „alba ilustrátorů“ se navíc může stát podnětem k vytváření vlastních ilustrací.

K propojení literatury a výtvarného umění dochází také v komiksu. Jedná se o žánr populární literatury (J. Čeňková, 2006), který je u žáků velmi oblíbený. Proto je poněkud zarážející, že se v českých čítankách určených pro nižší sekundární vzdělávání téměř neobjevuje. Komiks bývá v odborné literatuře definován různě. Např. S. Mc Loud ve své publikaci *Jak porozumět komiksu* (2008, s. 9) nabízí následující teoretické vymezení (srov. ¹²⁶):

komiks, -su m., mn. 1., 4., 7. –sy;

1. záměrná juxtaponovaná sekvence

kreslených a jiných obrazů, určená

ke sdělování informací

nebo k vyvolání estetického prožitku;

Pro zjednodušení lze komiks (z angl. comic – strips, komické obrázkové pásy) popsat jako *obrázkový kreslený seriál* (J. Čeňková, 2006, s. 149).

Tvůrci komiksů nejčastěji vytváří vlastní originální příběhy nebo obrázkové kreslené seriály na základě literární předlohy (např. *Staré pověsti české*, *Válka s mloky*, *Malý princ* aj.). Tematický záběr komiksu je tedy značně široký a dotýká se mnoha literárních žánrů: dětských příběhů, románů pro dívky, detektivních příběhů, fantazy, pohádek, bajek, pověstí, cestopisů nebo legend. A právě tato jeho vlastnost by se dala skvěle využít při přiblížení méně populárních literárních žánrů dětem a mládeži.

¹²⁶ Mc LOUD, S. 2008, s. 9.



7.3.2 Experimenty se slovem a obrazem

Smysl nesmyslné tvorby spočívá v tom, že není známá hranice, kterou už člověk nesmí překročit. Jistě někde existuje – je to sama hranice umění. Je však zatím (naštěstí) pružná a tak nedohledná, že dnes ještě nemusí být střežena odjištěnou zbraní... Novodobé literární projevy ještě víc akceptují nezvyklé způsoby práce s textem... V této tvorbě nejde o experiment v pravém slova smyslu, ale s experimentem ji sbližuje průzkum neznámé oblasti (měli bychom raději hovořit o průzkumném umění); nejde o poezii v ustáleném slova smyslu, ale poezie je východiskem i živnou půdou těchto novátorských snah.¹²⁷

V umění 2. poloviny 20. století existuje celá řada rozmanitých postupů, experimentů a technik, které využívají vzájemné komunikace literatury a výtvarného umění. Zaměříme se především na lettrismus – umělecký směr, který byl mj. ovlivněn výtvarnými experimenty (hrami) se slovy a který poskytl vyznané impulsy k pokračování v tomto experimentování. Při hledání cest ke kreativě se v hodinách literární výchovy můžeme přiblížit k metodám tvůrčího psaní, a tím pádem ke komunikační a slohové výchově, což jen potvrzuje ideu vzájemného prolínání jednotlivých složek oboru Český jazyk a literatura, která je zakotvena v charakteristice vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání.

Lettrismus je původně literární směr, který vznikl v Paříži (název z fr. la lettre – písmeno), k němuž se od roku 1950 připojují také výtvarní umělci. Umělci – lettristé se nechávají inspirovat tvarem a výrazovými prostředky jednotlivých písmen. Pracují s rozmanitými druhy písma: latinkou, starým písmem, východní kaligrafií, také s Morseovou abecedou, slepeckým písmem, obrázkovým písmem, různými znaky a symboly. Jedná se o experimentování s písmem či textem, o nejrůznější expresivní záznamy malbou. Často dochází k vynalézání nových písem a abeced nebo vytváření kompozic, které písmo připomínají. Písmo se v těchto dílech stává vizuálním znakem – tvarem umístěným v určité ploše či prostoru. J. Eliška v publikaci *Vizuální komunikace. Písmo* (2005) popisuje dvojí řeč písma: zvukovou (jazykovou, obsahovou, melodickou, významovou) a vizuální (tvarovou, proporční, konstrukční, estetickou, dobově

stylizační). Písmo je bez znalosti konkrétního jazyka, ve kterém je napsáno, soustavou abstraktních tvarů, linií a křivek, která se dá neomezeně využít pro výtvarnou činnost.

*I když neznáme jazyk, může být pro nás jeho vizuální struktura zdrojem inspirace, poznání a vizuálního uspokojení (jako u výtvarných děl), neboť vypovídá o kráse tvaru, linie, kresby, stylizaci, proporcích.*¹²⁸

Písmo bylo odjakživa součástí uměleckých děl. Je to v podstatě kresba. Každý umělec má svůj osobitý rukopis. Mnohdy vytváří tzv. fiktivní písmo – výtvarnou hru, kdy přeměňuje tvary evokující písmo do kompozic, které připomínají textová sdělení. S textem pracují obdobným způsobem např. básníci G. Appolinaire, Ch. Morgenstern, kteří tak chtěli podtrhnout emocionální obsah básní. Appolainirovy obrazové básně (sb. Kaligramy, 1918) dodnes inspirují ke hře s poezií. To samé platí např. o metodě, kterou Ch. Morgenstern použil v básni Trychtýře a která ovlivnila české básníky jako např. J. Hiršala nebo E. Fryntu. Právě G. Appolinaire a Ch. Morgenstern jsou považováni za předchůdce lettrismu.

Dále byl vznik lettrismu inspirován dadaismem, poetismem (v českých zemích), kubistickými kolážemi, kde se pracuje s písmem, nebo abstraktním malířstvím, kde písmo funguje jako samostatný geometrický útvar bez obsahového významu.

Letterismus rovněž výrazně ovlivnila experimentální poezie. Výraz experimentální poezie nepředstavuje pouze svérázný způsob psaní poezie, ale také hnutí vzniklé na začátku 50. let 20. století, které zkoumá jazyk, slovo, písmeno samo o sobě a hledá nové cesty k dorozumění (J. Vávra, 2001). Dělí se na vizuální poezii vycházející ze zrakového vnímání (kaligramy, koláže, práce s písmem), fonetickou poezií (pracující s nejrozmanitějšími zvuky), poezií kinetickou či computerovou.

Autorem první lettristické kresby (automatického písma) je francouzský umělec, básník H. Michaux, který vytváří magické písmové znaky sdělující psychické stavy autora. K dalším lettristům patří M. Lemaitre nebo tvůrce vizuální poezie a prostorových textů H. Gappmayer. Z českých umělců je to především J. Kolář¹²⁹ a jeho experimenty s vizuální stránkou textů a různými druhy koláží. Vytváří rovněž „předmětné básně“ (uzlové, žiletkové, oblázkové aj.), kde využívá nejrůznější nalezené předměty. E. Ovčáček používá písmena různých typů a velikostí, která člení do geometrických útvarů.

¹²⁸ ELIŠKA, J. 2005, s. 29.

Umělecké formy lettrismu používají také hlavní čeští představitelé experimentální poezie: L. Novák, J. Hiršal a B. Grögerová. Právě autorská dvojice Hiršal – Grögerová se významně podílela na propagaci experimentální poezie a představení světových autorů experimentální poezie u nás, např. v knize *Experimentální poezie* (1967).

Umělecký směr letterismus ovlivnil pop art, mezinárodní hnutí skupiny Fluxus, postmoderní umění, konceptuální umění – hnutí, které rezignuje na hmotnou podobu díla, to má být vyjádřeno skicovitým projektem, slovním výrokem nebo jen myšlenkou. Mezi umělce pracující s koncepty patří J. Kosuth, J. Counelis nebo J. Valoch.

Lettristické a surrealistické experimenty spolu s dlouhodobou tradicí výtvarného zkrášlování uměleckých děl (písemné a ilustrační mistrovství středověkých rukopisů)¹³⁰ ovlivnily vznik „autorské knihy“. Zásadní roli při vzniku autorské knihy však sehrálo básnické experimentování s konkrétní a vizuální poezií. Právě autoři vizuální poezie začali myslet mimo tradičně orámovaný prostor papíru. Jako autonomní výtvarný způsob práce s knihou se autorská kniha začala uplatňovat v 60. letech 20. století v rámci výtvarné avantgardy (B. Hendricks, G. Brecht, R. Watte). Trvalo poměrně dlouho, než autorská kniha nabyla uznání a pochopení, a to zejména kvůli historicky zakotvené tradici vydávání krásné knihy, kdy byla kniha chápána jako tzv. estetický objekt (bibliofilie), který měl splňovat požadavek krásna určitého historického období (Listování, 2009, s. 122 – 125).

Po „ěře Gutenbergově“ dochází k návratu ke knize zpracované lidskou rukou (R. Horáček, 1991). Autorské knihy se v soudobém výtvarném umění rozšířily zejména po roce 1979. Mezi umělce tvořící knižní objekty patří J. Beyus, R. Fillou, A. Kaprow, M. Knižák, M. Šejn, D. Chatrný aj. V českém prostředí se autorské knihy označovaly jako „knihy-objekty“ do té doby, než u nás výraz autorská kniha (z angl. artist's book) zavedl J. Valoch.

¹²⁹ Jiří Kolář (1914 – 2002): spisovatel, tvůrce experimentální poezie, evidentní poezie, autor nejrůznějších druhů koláží, patří k významným tzv. dvojdomým českým umělcům, kteří se proslavili také v zahraničí. Zabývá se průzkumem území mezi poezií a výtvarným umění. Ve své tvorbě používá: typografy, uzlové básně, předmětné básně, vytváří vlastní typy koláží, jako např. roláže: *podle zvláštního pořádku sestavena jedna nebo více reprodukcí, které byly předtím rozřezané na pravidelné pruhy*, muchláže: *obrazové plochy předem zmuchlány, a pak nalepeny na podklad*, chiasmáže: *sestavené z množství drobných textových útržků nebo ústřížků, které tvoří homogenní pole* (většinou nějakého objektu).

NAUMANOVÁ, E. 1993, s. 7, 8.

Kniha-objekt se v současné době používá k označení artefaktu blížícího se svým charakterem plastice (Listování, 2009, s. 126). Knižní objekty jsou většinou tvořeny dvojím způsobem, buďto přetvořením již hotové knihy (např. M. Knížák) nebo vytvářením instalací z knih (např. M. Krén).

*Znamená to negaci průmyslově vyráběných sériových tisků, nahrazení masovosti čímsi individualizovaným a jedinečným. Kniha se stává uměním: Knihu lze ručně vázat, lze ji znovu ručně opisovat, ilustrovat, lze jí dát netypický formát i vzhled. Knihu chápeme i jako vzpomínku, jako skvost či poklad, jako svědka nejosobnějších názorů, nálad, pocitů...*¹³²

¹³⁰ Listování, Moderní knižní kultura ve sbírkách muzea umění Olomouc (2009, s. 89).

¹³¹ *Autorská kniha není kniha o umění.*

Autorská kniha není umělecká kniha.

Autorská kniha je sama uměleckým dílem.

Guy Schraenen (1995)

Listování (2009)

¹³² HAVLÍK, V., HORÁČEK, R., ZHOŘ, I. 1991, s. 7, 8.

Pohybovali jsme se na mnohotvárném a nevyzpytatelném poli výtvarného umění, seznámili jsme se s některými výtvarnými postupy, uměleckými směry a umělci, kteří pracují se vzájemnou komunikací literatury a výtvarného umění 2. poloviny 20. století. Jejich experimenty chápeme jako významný inspirační zdroj k nalezení nových metod práce s literárním textem v hodinách literární výchovy. Mnoho lidí se k takovýmto metodám práce s textem jak v literární, tak výtvarné výchově může stavět pesimisticky. Některým pedagogům se budou zdát výstřední až bláznivé... vždyť boří zkonstatělé chápání uměleckých děl!

Reforma českého školství se však neobejde bez pochopení významu integrace blízkých vzdělávacích oborů. Stejně tak se neobejde bez notné dávky otevřenosti novým podnětům, touhy experimentovat, kreativity a optimismu.

Protože umělecká krása literárních textů... spočívá v jejich umělecké dvojdomosti, v propojení krásy slovesné a výtvarné, bude její rozpoznávání a estetické osvojování (prožití, vnímání...) vyžadovat i poněkud ve škole dosud opomíjené nebo méně používané metody a formy práce s literárními texty. A přece právě ony by měly mít významné (ne-li dominantní) místo při literárním vyučování, má-li být vyučování literatury (literární výchově a literárnímu vzdělávání) specifickou formou výchovy estetické a kulturní. Komunikací, která bude dotvářet žákovu osobnost ve směru, který mu nemohou poskytnout vyučovací předměty neestetického zaměření.

B. Hoffmann¹³³

¹³³ HOFFMANN, B. 2005, s. 6.

8. Závěry a doporučení pro pedagogickou praxi

Na první pohled se může zdát, že se tato disertační práce snaží obsáhnout příliš mnoho vědeckých disciplín najednou. Ústředním tématem naší práce je integrace, a k tomu, abychom stanovené téma mohli zkoumat, bylo potřeba ho nahlížet (tak jak má integrovaná výuka ve zvyku) z několika úhlů pohledu. V rámci jednotlivých kapitol jsme se postupně dopracovali k vymezenému hlavnímu cíli disertační práce: *Zjistit, zkoumat a představit způsoby integrace prvků výtvarné výchovy v literární výchově v nižším sekundárním vzdělávání v České republice.*

8.1 Teoretická část

V teoretické části disertační práce jsme se zabývali pojetím interdisciplinarity a integrace v nových kurikulárních dokumentech státní i školní úrovně. Na základě studia těchto dokumentů jsme zjistili, že aktuální reforma českého školství je využívání možností integrované výuky velmi nakloněna.

Závazný kurikulární dokument Národní program rozvoje vzdělávání v České republice (2001) výrazně nabádá k různým formám integrace. V doporučení pro realizaci nových rysů v pojetí kurikula navrhuje:

- ▶ uplatnění projektové výuky,
- ▶ různé formy mezipředmětové integrace,
- ▶ zavádění společných témat,
- ▶ tvorbu integrovaných učebních textů.

Školám je doporučeno zavést více volitelných předmětů a bohatou nabídku volnočasových aktivit, což umožní integraci vertikální. Integrace horizontální má být realizována např. v rámci integrace předmětů (výukou v blocích a v projektech). Tento kurikulární dokument hovoří o důležitosti přípravy učitelů pro efektivní využívání možností integrace, doporučuje změnit koncepci vzdělávání učitelů a poukazuje na důležitost víceoborové přípravy studentů vysokých škol, budoucích pedagogů.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV) je dokument, který mimo jiné specifikuje úroveň klíčových kompetencí, kterých by měli žáci dosáhnout, a stanovuje vzdělávací obsah, očekávané výstupy a učivo jednotlivých

předmětů – vzdělávacích oborů. V charakteristice vzdělávací oblasti Umění a kultura se podobně jako u vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace hovoří o významném přínosu tvořivých činností, které mají vést k rozvoji citění, kreativity, vnímavosti k uměleckému dílu a jeho prostřednictvím nejen k sobě samému, ale i k okolnímu světu. RVP ZV klade důraz na komunikaci nejen řečí či písmem, ale také jazykem umění. Hledání vazeb mezi literaturou a výtvarným uměním by mělo být realizováno na základě:

- ▶ společných témat,
- ▶ hledání historicko – kulturních kontextů,
- ▶ tvořivých činností s literárním textem, kdy je doporučeno například využití vlastního výtvarného doprovodu žáků.

K propojení literární výchovy a výtvarné výchovy má podle RVP ZV docházet v průřezových tématech či projektech. Vzájemný vztah vzdělávacích oborů Výtvarná výchova a Český jazyk a literatura by měl mít interdisciplinární, komunikativní a komplexní charakter v oblasti výchovy uměním. Měl by pomoci rozvíjet nejen gramotnost klasickou, gramotnost čtenářskou, ale i gramotnost vizuální a kulturní, které jsou nutné pro zvládnutí každodenního náporu vizuálních informací a pro vyhnutí se případným manipulacím ze strany médií.

Ačkoliv je myšlenka integrace jedním z důležitých principů současné školské reformy, bývá doprovázena množstvím neshod, pochyb a problémů způsobených nedostatkem odborné literatury na dané téma, absencí vhodných studijních textů, učebnic a nedostatečnou přípravou pedagogů.

K úspěšnému zavádění integrované výuky do českých škol by měly sloužit zejména:

- ▶ vhodná odborná příprava učitelů a studentů pedagogických fakult,
- ▶ vytvoření učebních textů, které by reflektovaly požadavky interdisciplinárního přístupu.

Ve třetí kapitole jsme se věnovali aktuálním přístupům k integraci prvků výtvarné výchovy v literární výchově v českém pedagogickém výzkumu. V 90. letech 20. století dochází v českých zemích k posílení zájmu o interdisciplinární přístup ve výchově uměním, zejména ze strany výtvarné pedagogiky (I. Zhoř. H. Babyrádová, J. Slavík aj.). Významným přínosem pro výzkum vztahů mezi tzv. uměnovýchovnými předměty je publikace V. Spousty *Integrace základních druhů umění* (1997).

Ve čtvrté kapitole jsme se zabývali pojetím integrace výtvarné výchovy v literární výchově v nižším sekundárním vzdělávání ve Francii. Vzhledem k zaměření disertační práce na oblast nižšího sekundárního vzdělávání jsme se soustředili na školy – collèges, které odpovídají druhému stupni českých základních škol a jsou určeny pro žáky ve věku 11 – 15 let.

Posláním francouzského školství je vybavit žáka společným základem, tj. takovými vědomostmi a dovednostmi, které jsou potřebné pro jeho budoucí plnohodnotný život. Kurikulární dokument státní úrovně Code de l'éducation jasně stanovuje, že pro rozvíjení každé z žákovských kompetencí je potřeba spolupráce více disciplín.

Se zahájením školního roku 2009/2010 vstoupily v platnost nové vzdělávací programy pro výuku francouzského jazyka, které si za hlavní cíl kladou zdokonalení různých forem projevu (psaného a mluveného, tvůrčího) žáků v nejrůznějších životních situacích. Tento přístup vyžaduje integraci všech složek předmětu Francouzský jazyk (Français). K usnadnění získání ucelených poznatků má sloužit organizování výuky do tzv. sekvencí. Díky tomu dochází ke vzájemnému propojení vzdělávacích obsahů všech složek (jazykové, literární, slohové) vzdělávacího oboru, které se tedy nevyučují (tak jako v České republice) odděleně. Důležitou součástí programu pro výuku francouzského jazyka je práce s obrazem. Tzv. čtení vizuálně obrazných vyjádření („lecture de l'image“), užívaných ve výtvarném umění, filmu, divadle, reklamě a ilustraci, má sloužit především k pochopení hlavních funkcí jazykového a uměleckého projevu.

Na zmíněné renovované programy velmi pružně reagovala francouzská nakladatelství věnující se vydávání učebnic. Spolu se zavedením těchto programů do výuky na začátku školního roku 2009/2010 byly učitelům a žákům 6. ročníků collèges poskytnuty nové učebnice, které plně respektují požadavky a předpisy ustanovené v kurikulárních dokumentech státní úrovně.

Možnost zkoumání pojetí integrace výtvarné výchovy v literární výchově ve francouzských kurikulárních dokumentech, v odborných publikacích (zaměřených na pedagogické vědy, literaturu a výtvarné umění) a v učebnicích vnímáme jako jeden z cenných přínosů pro tuto disertační práci.

Na základě shrnutí poznatků teoretické části disertační práce jsme dospěli k přesvědčení, že integrace prvků výtvarné výchovy v literární výchově může přispět:

- ▶ k rozvíjení klíčových kompetencí, především kompetence komunikativní, kompetence k učení a kompetence k řešení problémů,
- ▶ k přemýšlení v souvislostech,
- ▶ k uvědomění si provázanosti jednotlivých druhů umění,
- ▶ k pochopení umělecké tvorby konkrétních autorů,
- ▶ k rozvíjení jazykového i tvůrčího projevu žáků,
- ▶ k rozvíjení čtenářské a vizuální gramotnosti,
- ▶ k rozvíjení tvůrčího přístupu při činnostech s literárním textem,
- ▶ k lepší komunikaci žáka s uměleckými díly (literárními i výtvarnými),
- ▶ k motivaci k činnostem s náročnějšími a méně oblíbenými literárními texty,
- ▶ k rozvíjení dovednosti čelit nástrahám a manipulacím současné vizuální kultury aj.

8.2 Výzkumná část

V rámci páté kapitoly jsme se zabývali prezentací výsledků získaných výzkumnou metodou dotazníku, které se týkají názorů a postojů žáků k integraci prvků výtvarné výchovy v literární výchově. Na základě výsledků získaných vyhodnocením odpovědí 466 českých žáků nižšího sekundárního vzdělávání jsme dospěli k následujícím závěrům:

- ▶ Většina žáků se domnívá, že mezi literární a výtvarnou výchovou existuje určitý vztah týkající se některých společných témat, která se objevují při výuce.
- ▶ Většina žáků by uvítala integraci prvků výtvarné výchovy v literární výchově.

Nápady respondentů týkající se integrace výtvarné výchovy v literární výchově jsme shrnuli do následujících okruhů:

- ▶ využívat možnosti projektové výuky, zlepšit spolupráci pedagogů,
- ▶ navštěvovat kulturní akce, muzea, galerie,
- ▶ zahrnout dějiny umění do výuky literární výchovy,
- ▶ používat moderní technologie při výuce, vyhledávat informace na internetu, sledovat dokumentární filmy,

- ▶ mít k dispozici nové čítanky, ve kterých by bylo více rozmanitých vizuálních prvků a ukázek známých výtvarných děl,
- ▶ dát prostor většímu uplatnění individuální tvořivosti žáků při práci s literární ukázkou, umožnit interpretaci textu pomoci vizuálně obrazného vyjádření.

Dále jsme zkoumali různé aspekty, které mohou mít vliv na pozitivní vztah dotazovaných žáků k integraci prvků výtvarné výchovy v literární výchově a které by se případně daly optimalizovat. Na základě získaných výsledků jsme potvrdili tři ze stanovených předpokladů týkající se větší míry oblíbenosti zmíněné integrace ze strany:

- ▶ dívek než chlapců,
- ▶ žáků 6. a 7. ročníků než žáků 8. a 9. ročníků,
- ▶ žáků, kteří mají kulturně zaměřené volnočasové aktivity než žáků s jinými volnočasovými aktivitami.

V této kapitole jsme se rovněž zabývali srovnáním postojů a názorů oslovených 466 českých a 237 francouzských žáků týkajících se integrace prvků výtvarné výchovy v literární výchově. Na základě provedeného srovnání jsme dospěli k těmto závěrům:

- ▶ Jak čeští (66,9%), tak francouzští (70,4%) žáci se domnívají, že mezi literární výchovou a výtvarnou výchovou existuje určitý vzájemný vztah.
- ▶ 37,6% francouzských a 35,4% českých žáků tvrdí, že vyučující těchto školních předmětů je nějakým způsobem propojují, přičemž větší množství českých žáků je přesvědčeno o tom, že vyučující tyto předměty spíše nepropojují.
- ▶ Celkem 140 (59%) francouzských žáků by uvítalo integraci prvků výtvarné výchovy v literární výchově. Z českých žáků takto odpovědělo 47,4%.

Pro zjištění způsobů integrace výtvarné výchovy ve vybraných učebnicích bylo nutné použít takové metody, které by dokázaly rozpoznat prvky výtvarné výchovy v učebnicích a následně je klasifikovaly. Pomocí metody klasifikace neverbální informace se zaměřením na obrazové kategorie jsme zjistili, že ve zkoumané české učebnicové řadě *Čítanka 6 – 9, učebnice pro základní školy a víceletá gymnázia* (nakl. Fraus) dochází k integraci výtvarné výchovy v podobě celkem 974 neverbálních informací, především ilustrací. V 9. ročníku převažuje zastoupení reprodukcí uměleckých děl. Na základě analýzy francouzské učebnicové řady *Français 6 – 3^e*

(nakl. Nathan) jsme zjistili, že obsahuje celkem 885 neverbálních informací s převahou ukázek významných výtvarných děl dějin umění.

Vzhledem k výsledkům získaným metodou analýzy funkce obrazu z hlediska interakce obraz – text můžeme potvrdit, že:

- ▶ většina neverbálních informací obsažených v učebnicové řadě *Čítanka 6 – 9, učebnice pro základní školy a víceletá gymnázia* (nakl. Fraus) se obsahově vztahuje k literárním ukázkám,
- ▶ většina neverbálních informací učebnicové řady *Français 6 – 3^e* (nakl. Nathan) je zaměřena na rozvíjení obsahu a tématu literárních ukázek.

Metodou analýzy způsobů integrace prvků výtvarné výchovy v otázkách a v úkolech vztahujících se k literárnímu textu a k neverbální informaci jsme zkoumali čtyři vybrané české a francouzské učebnice pro 6. ročník nižšího sekundárního vzdělávání: *Čítanka 6* autorek D. Dorovské a V. Řeřichové (nakl. Prodos), *Čítanka 6, učebnice pro základní školy a víceletá gymnázia* autorek L. Lederbuchové a E. Beránkové (nakl. Fraus), *Français 6^e* kolektivu autorů pod vedením J.-M. Bourguignon (nakl. Nathan), *Français 6^e* autorů C. Bertagna a F. Carrier (nakl. Hachette).

Z kategorií způsobů integrace výtvarné výchovy v otázkách a v úkolech vztahujících se k literárnímu textu a k neverbální informaci jsou ve všech zkoumaných učebnicích zastoupeny především ty, jež jsou zaměřené na:

- ▶ hledání vztahů mezi literárním textem a neverbální informací,
- ▶ interpretaci výtvarného díla,
- ▶ hledání kulturně – historických souvislostí.

Na základě vyhodnocení získaných výsledků jsme dospěli k přesvědčení, že způsoby integrace prvků výtvarné výchovy prezentované ve francouzských učebnicích mohou být i přes rozdílné pojetí výuky francouzského jazyka (propojení literární, jazykové a slohové složky předmětu) zajímavým podnětem nejen pro českou pedagogickou praxi, ale i pro české tvůrce učebnic (viz 6. kapitola).

V sedmé kapitole dochází ke shrnutí všech poznatků z kapitol předešlých. Vymezili jsme pět hlavních inspiračních zdrojů, které nám byly cennými pomocníky pro zjištění, zkoumání a prezentaci způsobů integrace výtvarné výchovy v literární výchově v nižším sekundárním vzdělávání v České republice:

- ▶ odborná literatura (zaměřená na pedagogické vědy, literaturu a výtvarné umění),
- ▶ kurikulární dokumenty,
- ▶ analýza vybraných učebnic,
- ▶ názory a postoje žáků získané na základě dotazníku,
- ▶ česko – francouzské srovnání získaných výsledků.

Zjištěné způsoby integrace prvků výtvarné výchovy v literární výchově jsme rozdělili do tří hlavních oblastí a osmi skupin:

I. Umělecké podvojnosti:

- ▶ Umělecké slohy a směry
- ▶ Umělci a umělecká díla

II. Výtvarné techniky:

- ▶ Tradiční výtvarné techniky
- ▶ Intermediální postupy

III. Literárně – výtvarná souhra:

- ▶ Ilustrace
- ▶ Komiks
- ▶ Experimenty se slovem a s obrazem
- ▶ Přesahy do jiných druhů umění

Dané způsoby integrace jsou určeny především pro obohacení výuky literární výchovy na druhém stupni základních škol a v prvních čtyřech ročnících víceletých gymnázií. Domníváme se však, že by se daly využít také při výuce na českých středních školách.

Na základě studia odborné literatury, kurikulárních dokumentů a výsledků provedeného výzkumu pro účinné zavádění integrace prvků výtvarné výchovy do výuky literární výchovy v nižším sekundárním vzdělávání v České republice navrhuje:

- ▶ více propojovat obsah učiva literární a výtvarné výchovy v rámci společných témat a projektů,
- ▶ začlenit větší množství ukázek z dějin umění do učebnic literární výchovy,
- ▶ do učebnic literární výchovy začlenit důkladněji propracované otázky a úkoly vztahující se k literárním textům a neverbálním informacím,
- ▶ umožnit žákům tvořivě interpretovat literární ukázky,
- ▶ více navštěvovat galerie a muzea, spolupracovat s muzejními pedagogy.

Během hledání způsobů integrace prvků výtvarné výchovy v literární výchově jsme se seznámili s nejrůznějšími formami uměleckého vyjádření užívanými umělci a uměleckými směry především druhé poloviny 20. století. Zaměřili jsme se zejména na ty literární žánry, tvůrčí experimenty a techniky, které využívají vzájemné komunikace literatury a výtvarného umění. Některé z nich prezentujeme jako určité návody, jak je možné pracovat se vzájemnou komunikací výtvarného umění a literatury. Mnohé z těchto způsobů zatím ještě nebyly vyzkoušeny v praxi, nebyly přetvořeny v konkrétní metody práce s textem. Proto bychom ocenili, kdyby se náš výzkum stal impulsem pro jiné výzkumné aktivity, které by zmíněné návody rozšířily o jiné způsoby integrace, ověřily je v pedagogické praxi a popřípadě z nich vytvořily konkrétní metody integrace prvků výtvarné výchovy v literární výchově. My zmíněné návody nabízíme jako možné způsoby, jak vnést do výchovně – vzdělávacího procesu nižšího sekundárního vzdělávání radost z objevení něčeho nového... z tvorby spisovatelů a výtvarných umělců, ale i z vlastního tvoření a uvědomění si nejrůznějších, mnohdy důmyslně skrytých vlásečnic vztahů mezi výtvarným uměním a literaturou.

Seznam literatury a pramenů

AUMONT, J. *Obraz*. Praha: AMU, 2005. ISBN 80-7331-045-7.

BABYRÁDOVÁ, H. *Rituál, umění a výchova*. Brno: Masarykova univerzita, 2002. ISBN 80-210-3029-1.

BABYRÁDOVÁ, H. *Symbol v dětském výtvarném projevu*, 2. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2004. ISBN 80-210-3360-6.

BRDEK, M., VÝCHOVÁ, H. *Evropská vzdělávací politika*. Praha: ASPI, 2004. ISBN 80-86395-96-0.

ČEŇKOVÁ, J. *Vývoj literatury pro děti a mládež a její žánrové struktury*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-095-X.

DANIEL, L. Interpretace umění, její smysl a prostředky. In *Umění: prostor pro život a hru*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2008. s. 5 – 36. ISBN 978-80-244-1996-1.

Dějiny umění XII. Praha, Knižní klub, 2002. ISBN 80-2420-720-6.

27 českých obrazů očima 27 českých spisovatelů. Praha, VIVO, 2001. ISBN 80-903022-1-1.

ELIŠKA, J. *Vizuální komunikace – písmo*. 1. vyd. Brno: Akademické nakladatelství CERM, 2005. ISBN 80-7204-418-4.

ELKINS, J. *Proč lidé pláčou před obrazy*. Praha: Academia, 2007. ISBN 978-80-200-1509-9.

EXLER, P. Kapitoly z artefietiky. In *Škola muzejní pedagogiky 4*. Olomouc: UP, 2007. s. 77-102. ISBN 978-80-244-1869-8.

GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-79-6.

HÁJEK, V. Kde končí obraz? Obrazy v rámech, obrazy bez rámu a rámy bez obrazu. In *Výzva perspektivy, Obraz a jeho divák od malby quattrocenta k filmu a zpět*, Praha: Academia, 2008. s.11 – 69. ISBN 978-80-200-1625-6.

HAVLÍK, V. Využití intermediálních postupů v animační praxi. In *Škola muzejní pedagogiky 6*. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého, 2007. s. 77 – 94. ISBN 978-80-244-1871-1.

HAVLÍK, V., HORÁČEK, R., ZHOŘ, I. *Akční tvorba*. Olomouc: Pedagogická fakulta Univerzity Palackého, 1991. ISBN 80-7067-074-6.

HOFFMANN, B. *Pomáháme při tvorbě Školního vzdělávacího programu-vzdělávací obor Český jazyk a literatura*. Praha: ALBRA, 2005. ISBN 80-7361-031-0.

HOFFMANN, B. *Pracujeme se školním vzdělávacím programem-vzdělávací obor Český jazyk a literatura, literatura a výtvarná výchova*. Praha: ALBRA, 2005. ISBN 80-7361-017-5.

HOLOUŠOVÁ, D. , KROBOTOVÁ, M. *Obsah a forma disertační práce*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2004. ISBN 80-244-0934-8.

HORÁČEK, R. *Galerijní animace a zprostředkování umění*. Brno: Akademické nakladatelství CERM, 1998, ISBN 80-7204-084-7.

CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1369-4.

ITC a současné umění ve výuce, inspirace pro pedagogy výtvarné, hudební a mediální výchovy. Praha: Národní galerie, 2008. ISBN 978-80-7035-378-3.

JANKO, T. Učebnice jako kurikulární projekt: nonverbální prvky v učebnicích zeměpisu. In *Bulletin Centra pedagogického výzkumu*, č. 3 – 4. Brno: CPV, 2009. s. 3 – 8.

KNECHT, P., JANÍK, T. Učebnice z pohledu pedagogického výzkumu In *Učebnice z pohledu pedagogického výzkumu*, Brno: Paido, 2008. s. 9 –18. ISBN 978-80-7315-174-4.

KOVALIK, S. *Integrovaná tematická výuka – Model*. Kroměříž: Spirála, 1995. ISBN 80-901873-1-5.

KOŽMÍN, Z., TRÁVNÍČEK, J. *Na tvrdém loži z psiho vína*. Brno: Books, 1998. ISBN 80-7242-001-1.

LEDERBUCHOVÁ, L. K čítankám na 2. stupni základní školy (se zaměřením na čítanky pro 6. ročník). In *Český jazyk a literatura č. 1, 54/2003 – 2004*. Praha: SPN, 2003. s. 1 – 7. ISSN 0009-0786.

Listování, Moderní knižní kultura ve sbírkách muzea umění Olomouc. Olomouc: Muzeum umění, 2009. ISBN 978-80-87149-25-6.

MAŇÁK, J. Funkce učebnice v moderní škole In *Učebnice z pohledu pedagogického výzkumu*, Brno: Paido, 2008. s. 19-26. ISBN 978-80-7315-174-4

MC LOUD, S. *Jak rozumět komiksu*. Brno: BB/art, 2008. ISBN 978-80-7381-419-9.

MESTENHAUSER, J., WALTEROVÁ, E. Interdisciplinarita-vědecký problém nebo praktická potřeba? In *Alma Mater 2*: revue pro vysoké školy. roč. 3. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze a Rada vysokých škol České republiky, 1993. s. 357 – 366. ISSN 1210-0544.

Mezi tradicí a experimentem, práce na papíře a s papírem v českém výtvarném umění (1939 – 1989), Olomouc: Muzeum umění, 1997. ISBN 80-85227-26-6.

- MIKK, J. Teorie učebnic In *Hodnocení učebnic*. Brno: Paido, 2007. s. 11–23. ISBN 978-80-7315-148-5.
- MOJDL, E. K mezioborovým uměleckým přesahům (vědomí o společné podstatě umění). In *Digitální věk a smysl výchovy: Sborník textů z mezinárodního doktorandského kolokvia*. Brno: MU, 2004. s. 61 – 74. ISBN 80-210-3311-0.
- MORGANOVÁ, P. *Akční umění*. Olomouc: Votobia, 1999. ISBN 80-7198-351-9.
- MRÁZIK, M. Interdisciplinarita a struktura praktických disciplín ve výtvarné výchově na VŠ In *Digitální věk a smysl výchovy: Sborník textů z mezinárodního doktorandského kolokvia*. Brno: MU, 2004. s. 75 – 84. ISBN 80-210-3311-0.
- PETERKA, J. *Teorie literatury pro učitele*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2006. ISBN 80-7290-244-X.
- NAUMANOVÁ, E. Cesty k umění. In *Jiří Kolář, Koláže, objekty* (katalog k výstavě, 18. 3. – 2. 5. 1993). ISBN 80-7035-049-0.
- PODROUŽEK, L. *Integrovaná výuka na základní škole*. Plzeň: Fraus, 2002. ISBN 80-7238-157-1.
- POLÁK, M. Integrace jako základní princip nových učebnic českého jazyka pro základní školy. In *Tradiční a netradiční metody a formy práce při výuce českého jazyka a literatury*, Olomouc: Univerzita Palackého, 2005. s. 191- 203. ISBN 80-244-1002-8.
- PRŮCHA, J. *Srovnávací pedagogika*. Praha: Portál, 2006. ISBN 978-80-86723-68-6.
- PRŮCHA, J. *Učebnice : Teorie a analýzy edukačního média*. Brno: Paido, 1998. ISBN 80-85931-49-4.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*, 4. upravené vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7367-416-5.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*, nové a aktualizované vyd. Praha: Portál, 2009. s. 111. ISBN 987-80-7367-647-6.
- RAKOUŠOVÁ, A. *Integrace obsahu vyučování*, Praha: Grada Publishing, 2008. ISBN 978-80-247-2529-1.
- ROESELVÁ, V. *Didaktika výtvarné výchovy V., nejen pro základní umělecké školy*, Praha: Univerzita Karlova, 2001. ISBN 80-7290-058-7.
- ROESELVÁ V. *Řady a projekty ve výtvarné výchově*. Praha: SARAH, 1997. ISBN 80-902267-2-8.
- SIKOROVÁ, Z. *Hodnocení a výběr učebnic v praxi*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2007. s. 13. ISBN 978-80-7368-412-9.

- SIKOROVÁ, Z. *Výběr učebnic na základních a středních školách*. Ostrava: Pedagogická fakulta, 2004. ISBN 80-7042-373-0.
- SLAVÍK, J. Artefiletika – reflektivní, tvořivé a zážitkové pojetí výchovy uměním. In *Umění: prostor pro život a hru*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2008. s. 37– 63. ISBN 978-80-244-1996-1.
- SLAVÍK, J. *Od výrazu k dialogu ve výchově, Artefiletika*, Praha: UP, 1997. s. 170. ISBN 80-7184-437-3.
- SMITH, E. *Art today*. Praha, Slovart, 1996. ISBN 80-8587-197-1.
- SPOUSTA, V. *Integrace základních druhů umění*. Brno: Masarykova univerzita, 1997. ISBN 80-210-1640-X.
- SPOUSTA, V. *Vybrané problémy axiologické a estetické výchovy v tabulkách a schématech*. Brno: Masarykova univerzita, 1995. ISBN 80-210-1102-5.
- STURGIS, A. *Jak rozumět obrazům*, Praha, Slovart, 2006. ISBN 80-7209-786-5.
- STAUDKOVÁ, J. Jak by měla vypadat moderní učebnice z pohledu vydavatele? In *Hodnocení učebnic*, Brno: Paido, 2007. s. 48-54. ISBN 978-80-7315-148.
- SULOVSKÁ, J. Mezipředmětové vztahy v literární výchově. In *Tradiční a netradiční metody a formy práce při výuce českého jazyka a literatury*, Olomouc: Univerzita Palackého, 2005. s. 168- 172. ISBN 80-244-1002-8.
- ŠOBÁŇOVÁ, P. *Kapitoly z didaktiky výtvarné výchovy*. Olomouc: Vydavatelství UP, 2006. ISBN 89-244-1469-4.
- ŠOBÁŇOVÁ, P. Poznámky k partnerství výtvarné a muzejní pedagogiky. In *Škola muzejní pedagogiky 1*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2007. ISBN 978-80-244-1866-7.
- TOMAN, J. *Dětské čtenářství a literární výchova*. Brno: CERM, 1999. ISBN 80-7204-111-8.
- TROJAK, B. *Jezernice*. Brno: Větrné mlýny, 2001. ISBN 80-86151-57-3.
- VALA, J. *Výzkum čtenářské recepce lyrické poezie metodou sémantického diferenciálu*. Disertační práce obhájená na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v roce 2004.
- VALA, J. *Podstata básně očima studentů*. In *Slovo o slove*. Prešov: Katedra komunikačnej a literárnej výchovy, Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove, 2008. s. 253-256. ISBN 978-80-8068-752-6.
- VANČÁT, J. *Tvorba vizuálního zobrazení-Gnoseologický a komunikační aspekt výtvarného umění ve výtvarné výchově*. Praha: Univerzita Karlova, 2000. ISBN 80-7184-975-8.

VÁŇOVÁ, M. *Srovnávací pedagogika*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2009. ISBN 978-80-86723-68-6.

VÁŇOVÁ, M. *Teoretické a metodologické otázky srovnávací pedagogiky*. Praha: Univerzita Karlova, 1998. ISBN 80-86039-51-X.

VÁVRA, J. *Od impresionismu k postmoderně*. Olomouc: Votobia, 2001. ISBN 80-7182-120-9.

VINAŘ, J. *Elementy herectví*. Praha: Divadelní fakulta AMU, 2002. ISBN 80-7331-904-7.

VANČÁT, J. *Tvorba vizuálního zobrazení – Gnoseologický a komunikační aspekt výtvarného umění ve výtvarné výchově*. Praha: Univerzita Karlova, 2000. ISBN 80-7184-975-8.

VEŠÍŘOVÁ, I. et kol. *Kudy vede cesta ke čtenáři? Rozvoj dětského čtenářství na základní škole*. 1. vyd. Praha: 2007. ISBN 978-80-254-0669-4.

WAHLA, A. *Strukturní složky učebnice geografie*. Praha: SPN, 1983.

ZHOŘ, I. *Proměny soudobého výtvarného umění*. Praha, SPN, 1992. ISBN 80-04-2555-58.

ZHOŘ, I. *Výtvarná výchova v projektech II*. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 1997. ISBN 80 85808-49-8.

Seznam francouzské literatury a pramenů

Aux passeurs de poèmes. Approches multiples de la poésie: conférences, témoignages, repères et ressources proposés par Le Printemps des Poètes. Paris: SCÉRÉN, CNDP, 2008. ISBN 978-2-240-02699-6.

BAUDRY, Y. *Images de pédagogie, pédagogie des images*. Paris, Servédit/Archimbaud, 1998. ISBN 2-7068-1335-0.

BORDERIE, R. *Lexique de l'éducation*. Paris : Nathan, 1998. ISBN 2-09-1777977-6.

CLAUDE, M. S., DI ROSA, G. *Quand se rencontrent littérature et arts plastiques*, Creteil: SCÉRÉN, 2006. ISBN 2-86918-176-X.

Dictionnaire de Pédagogie. Paris: Bordas, 2000. ISBN 2-04-729253-7.

DOMINO, CH. *A ciel ouvert (L'art contemporain à l'échelle du paysage)*, Paris, Scala, 2006. ISBN 2-86656-355-7.

FOULGUITÉ, P. *Dictionnaire de la langue pédagogique*, (1971). Paris: Presse Universitaire de France, 1971. ISBN 2-13-0437-893.

- GAMAND, G. *Nature éternelle* In *Azart*, Hors –série N°8 (Figuration contemporaine, 3. La nature), Lyon, 2007.
- GARRAUD, C. *L'idée de nature*, Paris, Flammarion, 1997. ISBN 2-08-011002-0.
- Guide du collègue* (2008/2009). Paris: Le Monde de l'éducation, 2008.
ISSN: 0337-9213.
- Gide du jeune professeur* (2006/2007). Paris: Le Monde de l'Éducation, 2006.
ISSN: 0337-9213
- LAGOUTTE, D. *Art et savoirs /Écrire et communiquer*. Paris: Magnard, 2003.
ISBN 2-210-71985-2.
- CHARPENTREAU, J. *Jouer avec les poètes*. Mayenne: Hachette, 2002.
ISBN 2-01-322056-1
- CHRISTIN, A. M. *L'image écrite*. Paris: Flammarion, 2001. ISBN 2-08-08-0025-6.
- LENOIR, Y. Interdisciplinarité. In *Questions pédagogiques (Encyclopédie historique)*. Paris: Hachette, 1999. s. 291 – 314. ISBN: 2-01-170496-0.
- Livres d'enfants d'hier et d'aujourd'hui*. Paris: Bibliothèque nationale de France, 2008.
ISBN 978-2-7177-2422-6.
- MIALARET, G. *Vocabulaire de l'Éducation*. Paris: Preses Universitaires de France, 1979, ISBN 2-13-0356435.
- PIERROT, A. Intégration. In *Questions pédagogiques (Encyclopédie historique)*. Paris: Hachette, 1999. s. 276 – 289. ISBN: 2-01-170496-0.
- TOULEMONDE, B. *Le système éducatif en France*. Paris: La Documentation française, CNED, 2006. ISBN 2-11-006169-3.
- TRÉVENON, E. *Quelle école pour demain?* In *Quelle école pour demain?*
www.diplomatie.gouv.fr.
- VIDAL, J. L. *La chamre de Vincent*, Paris: CNDP, Gallimard Éducation, 2005.
ISBN 2-07-031772-2.

Seznam učebnic a studijních příruček

DOROVSKÁ, D., ŘEŘICHOVÁ V. *Čítanka 6*. Olomouc: Prodos, 1998.
ISBN 80-7230-018-0.

DOROVSKÁ, D., ŘEŘICHOVÁ V. *Čítanka 6*, pracovní sešit. Olomouc: Prodos, 1998.
ISBN 80-7230-013-X.

DOROVSKÁ, D., ŘEŘICHOVÁ V. *Čítanka 6*, příručka pro učitele. Olomouc: Prodos, 1998. ISBN 80-7230-019-9.

DOROVSKÁ, D., ŘEŘICHOVÁ V. *Čítanka 7*. Olomouc: Prodos, 1998.
ISBN 80-7230-037-7.

DOROVSKÁ, D., ŘEŘICHOVÁ V. *Čítanka 7*. pracovní sešit Olomouc: Prodos, 1999.
ISBN 80-7230-018-0.

DOROVSKÁ, D., ŘEŘICHOVÁ V. *Čítanka 7*, příručka pro učitele. Olomouc: Prodos, 1999. ISBN 80-7230-039-3.

DOROVSKÁ, D., ŘEŘICHOVÁ V. *Čítanka 8*. Olomouc: Prodos, 2000.
ISBN 80-7230-065-2.

DOROVSKÁ, D., ŘEŘICHOVÁ V. *Čítanka 8*. pracovní sešit Olomouc: Prodos, 2000.
ISBN 80-7230-066-0.

DOROVSKÁ, D., ŘEŘICHOVÁ V. *Čítanka 8*, příručka pro učitele. Olomouc: Prodos, 2000. ISBN 80-7230-067-9.

DOROVSKÁ, D., ŘEŘICHOVÁ V. *Čítanka 9*. Olomouc: Prodos, 2001.
ISBN 80-7230-102-0.

DOROVSKÁ, D., ŘEŘICHOVÁ V. *Čítanka 9*. pracovní sešit Olomouc: Prodos, 2001.
ISBN 80-7230-104-7.

DOROVSKÁ, D., ŘEŘICHOVÁ V. *Čítanka 9*, příručka pro učitele. Olomouc: Prodos, 2001. ISBN 80-7230-103-9.

LEDERBUCHOVÁ, L., BERÁNKOVÁ, E. *Čítanka 6, učebnice pro základní školy a víceletá gymnázia*. 1. vyd. Plzeň: Fraus, 2003. ISBN 80-7238-248-9.

LEDERBUCHOVÁ, L., BERÁNKOVÁ, E. *Čítanka 6, příručka učitele*. 1. vyd. Plzeň: Fraus, 2003. ISBN 80-7238-249-7.

LEDERBUCHOVÁ, L., BERÁNKOVÁ, E. *Čítanka 7, učebnice pro základní školy a víceletá gymnázia*. 1. vyd. Plzeň: Fraus, 2004. ISBN 80-7238-323-X.

LEDERBUCHOVÁ, L., BERÁNKOVÁ, E. *Čítanka 7, příručka učitele*. 1. vyd. Plzeň: Fraus, 2004. ISBN 80-7238-324-9.

LEDERBUCHOVÁ, L., BERÁNKOVÁ, E. *Čítanka 8, učebnice pro základní školy a víceletá gymnázia*. 1. vyd. Plzeň: Fraus, 2005. ISBN 80-7238-422-8.

LEDERBUCHOVÁ, L., BERÁNKOVÁ, E. *Čítanka 8, příručka učitele*. 1. vyd. Plzeň: Fraus, 2005. ISBN 80-7238-423-6.

LEDERBUCHOVÁ, L., BERÁNKOVÁ, E. *Čítanka 9, učebnice pro základní školy a víceletá gymnázia*. 1. vyd. Plzeň: Fraus, 2006. ISBN 80-7238-539-9.

LEDERBUCHOVÁ, L., BERÁNKOVÁ, E. *Čítanka 9, příručka učitele*. 1. vyd. Plzeň: Fraus, 2006. ISBN 978-80-7238-540-9.

BOURGUIGNON, J.-M. et al. *Français 6^e*. Paříž: Nathan, 2009. ISBN 978-2-09-171710-4.

BOURGUIGNON, J.-M. et al. *Français 5^e*. Paříž: Nathan, 2006. ISBN 978-2-09-171612-X.

BOURGUIGNON, J.-M. et al. *Français 4^e*. Paříž: Nathan, 2007. ISBN 978-2-09-171614-5.

BOURGUIGNON, J.-M. et al. *Français 3^e*. Paříž: Nathan, 2003. ISBN 978-2-09-171607-3.

BERTAGNA, C., CARRIER, F. *Français 6^e*. Paříž: Hachette, 2009. ISBN 978-2-011-25515-0.

BERTAGNA, C., CARRIER, F. *Français 5^e*. Paříž: Hachette, 2005. ISBN 978-2-01-12-5389-6.

BERTAGNA, C., CARRIER, F. *Français 3^e*. Paříž: Hachette, 2009. ISBN 978-2-01-12-5506-8.

Français 4^e en séquences. Paříž: Magnard, 2007. ISBN 978-2-210-16654-7.

Kurikulární dokumenty:

Národní program rozvoje vzdělávání v České republice (Bílá kniha), Praha: ÚIV, Tauris, 2001. ISBN 80-211-0372-8.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (se změnami provedenými k 1. 7. 2007). Praha: VÚP, 2005. ISBN 80-87000-02-1.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (se změnami provedenými k 1. 7. 2007), www.rvp.cz/soubor/RVPZV_2007-07.pdf.

www.education.gouv.fr/cid194/les-texres-fondateurs.html.

(*Mission de formation initiale*).

www.eduscol.education.fr/pid23200-cid47734/presentation.html.

Verze Code de l'éducation 2010.

Poznámkový aparát

- 1 In MOJDL, E. K mezioborovým uměleckým přesahům (vědomí o společné podstatě umění). In: *Digitální věk a smysl výchovy. Sborník textů z mezinárodního doktorandského kolokvia*. Brno: MU, 2004. s. 78.
- 2 MESTENHAUSER, J., WALTEROVÁ, E. Interdisciplinarita-vědecký problém nebo praktická potřeba? In *Alma Mater 2* : revue pro vysoké školy. roč. 3. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze a Rada vysokých škol České republiky, 1993. s. 363.
- 3 PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*, nové a aktualizované vydání. Praha: Portál, 2009. s. 111.
- 4 Interdisciplinární přístup se uplatňuje v činnosti výzkumných týmů francouzských univerzit. Na příklad propojením výtvarného a slovesného umění v rámci střeoevropské knižní ilustrace se mj. zabývá CIRCE (Centre Interdisciplinaire de Recherche Centre-Européenne) působící na Université Paris IV-Sorbonne. www.circe.paris-sorbonne.fr.
- 5 PODROUŽEK, L. *Integrovaná výuka na základní škole*. Plzeň: Fraus, 2002. s. 11.
- 6 KOVALIK, S. *Integrovaná tematická výuka-Model*. Kroměříž: Spirála, 1995. s. 274.
- 7 RAKOUŠOVÁ, A. *Integrace obsahu vyučování*, Praha: Grada Publishing, 2008. s. 17.
- 8 In BABYRÁDOVÁ, H. *Symbol v dětském výtvarném projevu*, 2. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2004. s. 13.
- 9 In PODROUŽEK, L. *Integrovaná výuka na základní škole*. Plzeň: Fraus, 2002. s. 9.
- 10 PODROUŽEK, L. *Integrovaná výuka na základní škole*. Plzeň: Fraus, 2002. s. 8.
- 11 PODROUŽEK, L. *Integrovaná výuka na základní škole*. Plzeň: Fraus, 2002. s. 9
- 12 *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice* (Bílá kniha), Praha: ÚIV, Tauris, 2001. s. 7.
- 13 *České vzdělání a Evropa* (Strategie rozvoje lidských zdrojů při vstupu do Evropské unie), Praha: ÚIV, Tauris, 1999.
- 14 *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice* (Bílá kniha), Praha: ÚIV, Tauris, 2001. s. 38.
- 15 Upraveno podle *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice* (Bílá kniha), Praha: ÚIV, Tauris, 2001. s. 38.
- 16 RVP ZV (se změnami provedenými k 1. 7. 2007). Praha: VÚP, 2005. s. 10.
- 17 RVP ZV (se změnami provedenými k 1. 7. 2007). Praha: VÚP, 2005. s. 18.
- 18 RVP ZV (se změnami provedenými k 1. 7. 2007). Praha: VÚP, 2005. s. 20.
- 19 RVP ZV (se změnami provedenými k 1. 7. 2007). Praha: VÚP, 2005. s. 64.
- 20 RVP ZV (se změnami provedenými k 1. 7. 2007). Praha: VÚP, 2005. s. 65.
- 21 RVP ZV (se změnami provedenými k 1. 7. 2007). Praha: VÚP, 2005. s. 90.
- 22 RVP ZV (se změnami provedenými k 1. 7. 2007). Praha: VÚP, 2005. s. 90.
- 23 ZHOŘ, I. *Výtvarná výchova v projektech II*. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 1997. s. 8.
- 24 ŠOBÁŇOVÁ, P. Poznámky k partnerství výtvarné a muzejní pedagogiky. In *Škola muzejní pedagogiky 1*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2007. s. 23.
- 25 RVP ZV (se změnami provedenými k 1. 7. 2007). Praha: VÚP, 2005. s. 14.
- 26 ŠOBÁŇOVÁ, P. Poznámky k partnerství výtvarné a muzejní pedagogiky. In *Škola muzejní pedagogiky 1*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2007. s. 27.
- 27 PODROUŽEK, L. *Integrovaná výuka na základní škole*. Plzeň: Fraus, 2002, s. 7.
- 28 ŠOBÁŇOVÁ, P. Poznámky k partnerství výtvarné a muzejní pedagogiky. In *Škola muzejní pedagogiky 1*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2007. s. 23.
- 29 In ŠOBÁŇOVÁ, P. Poznámky k partnerství výtvarné a muzejní pedagogiky. In *Škola muzejní pedagogiky 1*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2007. s. 25.
- 30 ŠOBÁŇOVÁ, P. Poznámky k partnerství výtvarné a muzejní pedagogiky. In *Škola muzejní pedagogiky 1*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2007. s. 25.
- 31 FULKOVÁ, V. In ŠOBÁŇOVÁ, P. Poznámky k partnerství výtvarné a muzejní pedagogiky. In *Škola muzejní pedagogiky 1*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2007. s. 25.
- 32 RVP ZV (se změnami provedenými k 1. 7. 2007). Praha: VÚP, 2005. s. 88.

- 33 www.rvp.cz/sekce/70.
- 34 www.rvp.cz/sekce/70.
- 35 PODROUŽEK, L. *Integrovaná výuka na základní škole*. Plzeň: Fraus, 2002. s. 36.
- 36 PODROUŽEK, L. *Integrovaná výuka na základní škole*. Plzeň: Fraus, 2002. s. 44.
- 37 In SPOUSTA, V. *Integrace základních druhů umění*. Brno: Masarykova univerzita, 1997. s. 152, 153.
- 38 In MAŇÁK, J. Funkce učebnice v moderní škole In *Učebnice z pohledu pedagogického výzkumu*, Brno: Paido, 2008. s. 20.
- 39 SIKOROVÁ, Z. *Hodnocení a výběr učebnic v praxi*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2007. s. 13.
- 40 STAUDKOVÁ, J. Jak by měla vypadat moderní učebnice z pohledu vydavatele? In *Hodnocení učebnic*, Brno: Paido, 2007. s. 49.
- 41 SIKOROVÁ, Z. *Hodnocení a výběr učebnic v praxi*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2007. s. 21.
- 42 Westbury (1994, s. 5233), In SIKOROVÁ, Z. *Hodnocení a výběr učebnic v praxi*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2007. s. 12.
- 43 SULOVSÁ, J. Mezipředmětové vztahy v literární výchově In *Tradiční a netradiční metody a formy práce při výuce českého jazyka a literatury*, Olomouc: Univerzita Palackého, 2005. s. 168.
- 44 SULOVSÁ, J. Mezipředmětové vztahy v literární výchově In *Tradiční a netradiční metody a formy práce při výuce českého jazyka a literatury*, Olomouc: Univerzita Palackého, 2005. s. 168.
- 45 In BABYRÁDOVÁ, H. *Symbol v dětském výtvarném projevu*, 2. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2004.
- 46 SPOUSTA, V. *Integrace základních druhů umění*. Brno: Masarykova univerzita, 1997. s. 151.
- 47 SPOUSTA, V. *Integrace základních druhů umění*. Brno: Masarykova univerzita, 1997. s. 156.
- 48 HOFFMANN, B. *Pracujeme se školním vzdělávacím programem-meziorborové vazby, Český jazyk a literatura-Výtvarná výchova*. Praha: ALBRA, 2005. s. 5.
- 49 HOFFMANN, B. *Pracujeme se školním vzdělávacím programem-meziorborové vazby, Český jazyk a literatura-Výtvarná výchova*. Praha: ALBRA, 2005. s. 6, 7.
- 50 HOFFMANN, B. *Pracujeme se školním vzdělávacím programem-meziorborové vazby, Český jazyk a literatura-Výtvarná výchova*. Praha: ALBRA, 2005. s.7.
- 51 HAUSENBLAS, O. *Poezie napříč předměty na 2. stupni ZŠ*, <http://old.rvp.cz/clanek/74/2729>, 27. 10. 2008.
- 52 SULOVSÁ, J. Mezipředmětové vztahy v literární výchově. In *Tradiční a netradiční metody a formy práce ve výuce českého jazyka*. Olomouc: UP, 2004.
- 53 Česká sekce INSEA je občanským sdružením, které je kolektivním členem mezinárodní společnosti INSEA (International Society for Education through Art), rozvíjející spolupráci v oblasti výchovy uměním a k umění. Tato nevládní organizace působí v mnoha zemích a všech kontinentech od roku 1951 a její aktivity se váží na činnost UNESCO, s níž je spjata formou konzultativního statutu. Česká sekce INSEA se připojila v roce 1960 (coby Československá sekce INSEA), od roku 1992 působí jako národní sekce. Sdružuje české odborníky ve výtvarné výchově, vyučující výtvarně pedagogického zaměření všech stupňů škol.
<http://casopis.eduart.cz/articles.asp?idk=65&ida=23>.
<http://www.aica-int.org>.
- 54 HAVLÍK, V., HORÁČEK, R., ZHOŘ, I. *Akční tvorba*. Olomouc: Pedagogická fakulta Univerzity Palackého, 1991. s. 10.
- 55 BABYRÁDOVÁ, H. *Rituál, umění a výchova*. Brno: Masarykova univerzita, 2002. přebal.
- 56 BABYRÁDOVÁ, H. *Rituál, umění a výchova*. Brno: Masarykova univerzita, 2002. s. 309.
- 57 BABYRÁDOVÁ, H. *Symbol v dětském výtvarném projevu*, 2. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2004. s. 10.
- 58 BABYRÁDOVÁ, H. *Symbol v dětském výtvarném projevu*, 2. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2004. s. 10.

- 59 EXLER, P. Kapitoly z artefiletiky. In *Škola muzejní pedagogiky* 4, Olomouc: UP, 2007. s. 82.
- 60 J. Slavík formuloval čtyři proudy ve výtvarné výchově, mezi kterými může být vzájemný vztah (In *Od výrazu k dialogu ve výchově, Artefiletika*, 1997): 1. gnozeocentrismus, 2. animocentrismus, 3. videocentrismus, 4. artcentrismus.
- 61 SLAVÍK, J. Artefiletika – Reflektivní, tvořivé a zážitkové pojetí výchovy uměním. In *Umění: prostor pro život a hru*, Olomouc: UP, 2008. s. 38.
- 62 EXLER, P. Kapitoly z artefiletiky. In *Škola muzejní pedagogiky* 4, Olomouc: UP, 2007. s. 81.
- 63 *Škola muzejní pedagogiky 1-7* vznikla v rámci projektu Kvantitativní inovace výtvarně-pedagogických studijních oborů, který pod vedením H. Myslivečkové, realizovala v letech 2006 – 2007 katedra výtvarné výchovy Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci. In *Škola muzejní pedagogiky* 1, Olomouc: UP, 2007. s. 83.
- 64 EXLER, P. Kapitoly z artefiletiky. In *Škola muzejní pedagogiky* 4, Olomouc: UP, 2007. s. 83.
- 65 SLAVÍK, J. *Od výrazu k dialogu ve výchově, Artefiletika*, Praha: UP, 1997. s. 170.
- 66 In DANIEL, L. Interpretace umění, její smysl a prostředky. In *Umění: prostor pro život a hru*, Olomouc: UP, 2008. s. 5.
- 67 www.sorbonne.fr, www.univ-paris4.fr.
- Pařížská univerzita patří k vůbec nejstarším evropským vysokým školám. Od svého založení ve 13. století se Sorbonna honosí pověstí místa prestižní vysokoškolské vzdělanosti a je dodnes chápána jako symbol historie vzdělávání, kázně, moudrosti... V rámci univerzitní reformy došlo v roce 1968 k rozdělení a přetvoření pěti původních fakult na třináct interdisciplinárních univerzitních pracovišť. Jedním z nich se stala Univerzita Paris IV – Sorbonne, která slučuje obory, jako např. Archeologie a Dějiny umění, Psychologie a Sociologie, Historie, Muzikologie, ale také Jazyk, literatura a civilizace cizích zemí (LLCE – Langues, littératures et civilisations étrangères). Součástí LLCE, jež se nachází na bulváru Malesherbes (Centre Universitaire Malesherbes), jsou menší katedry, které se věnují studiu národů a jazyků užívaných na území Evropy (český jazyk, německý jazyk, polský jazyk, ruský jazyk, italský jazyk, aj.). V sekci, která slučuje slovanské jazyky (UFR Études slaves) lze studovat také jazyk, literaturu a civilizaci českých zemí. Tamní slavisté spolu s germanisty vytvořili Centre Interdisciplinaire d'Études centre – européennes (CIRCE, Interdisciplinární Centrum Středoevropských Studií). – pozn. aut.*
- 68 www.circe.paris4sorbonne.fr.
- 70 www.icm.cz/francouzsky-vzdelavaci-system, Francouzský vzdělávací systém (14. 2. 2008).
- 71 <http://cs.wikipedia.org>.
- 72 HUČÍNOVÁ, L., SVOBODA, T. *Lisabonský proces – Vzdělávání a odborná příprava v Evropě do roku 2010*, www.rvp.cz/clanek/701/76, (1. 9. 2004).
- 73 TOULEMONDE, B. *Le système éducatif en France*, Paris: La Documentation française, CNED, 2006.
- 74 VÁŇOVÁ, M. *Srovnávací pedagogika*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2009. ISBN 978-80-86723-68-6.
- 75 www.education.gouv.fr/cid194/les-textes-fondateurs.html.
- 76 Francouzská vzdělávací soustava, Pod drobnohledem! www.france.cz/spip.php?article1753.
- 77 *Guide du collègue* (2008/2009). Paris: Le Monde de l'éducation, 2008. s. 13. ISSN: 0337-9213.
- 78 In RAYNAL, F. L'avenir de l'école en débat In *Quelle école pour demain?* (L. Ferry, ministr školství.) www.diplomatie.gouv.fr.
- 79 *Gide du jeune professeur* (2006/2007). Paris: Le Monde de l'Education, 2006. s. 14, 15.
- 80 LENOIR, Y. Interdisciplinarité. In *Questions pédagogiques (Encyclopédie historique)*. Paris: Hachette, 1999. s. 291 – 314.
- 81 LENOIR, Y. Interdisciplinarité. In *Questions pédagogiques (Encyclopédie historique)*. Paris: Hachette, 1999. s. 300.
- 82 In *Fillonuv zákon* (2005) In *Gide du jeune professeur* (2006/2007), Paris: Le Monde de l'Education 2006, s. 14.

- 83 *Gide du jeune professeur* (2006/2007), Paris: Le Monde de l'Éducation 2006, s. 17.
- 84 www.education.gouv.fr/cid194/les-texres-fondateurs.html (*Mission de formation initiale*).
- 85 V Code de l'éducation jsou jednotlivé vzdělávací obory označeny jako *disciplíny* (disciplines),
v rámci kterých se vymezují jednotlivé (matières) *školní předměty* (– pozn. aut.)
- 86 www.eduscol.education.fr/pid23200-cid47734/presentation.html. Verze Code de l'éducation 2010.
- 87 Guide du collègue (2008/2009). Paris: Le Monde de l'éducation, 2008. s. 22.
- 88 BERTAGNA, C., CARRIER, F. Français 6^e. Paris: Hachette, 2009.
- 89 Guide du collègue (2008/2009). Paris: Le Monde de l'éducation, 2008. s. 146.
- 90 VÁŇOVÁ, M. Marc Antoine Jullien de Paris – Duchovní otec srovnávací pedagogiky.
In *Pedagogika*, roč. XL VIII, s. 270.
- 91 PRŮCHA, J. *Srovnávací pedagogika*. Praha: Portál, 2006. s. 19.
- 92 Ukázky z odpovědí respondentů uvedených v dotazníku.
- 93 CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu*. Praha: Grada, 2007.
- 94 Časové rozvržení administrace dotazníků v jednotlivých školách v České republice:
ZŠ Vyškov, Nádražní 5: prosinec 2008, Gymnázium Vyškov: prosinec 2008,
ZŠ Olomouc, Demlova 18: únor 2009, Slovanské gymnázium Olomouc: únor 2009.
- 95 Statistica Cz: softwarový systém pro analýzu dat (verze 8.0, 2007).
- 96 Z příspěvku I. Rumpelové: *Amiens, město Julese Verna* prezentovaném na konferenci *Současnost literatury pro děti a mládež*, Technická univerzita v Liberci (březen, 2009).
- 97 Časové rozvržení administrace dotazníků v jednotlivých školách ve Francii:
Collège Alfred Manessier, Flixencourt: květen, září 2009
Collège Sacré Coeur, Péronne: červen 2009.
- 98 V tabulkách prezentovaných v 5. kapitole jsou francouzské ročníky (6^e–3^e) označeny stejně jako české: 6. – 9. ročník.
- 99 In BABYRÁDOVÁ, H. *Symbol v dětském výtvarném projevu*, 2. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2004. s. 48.
- 100 V tabulkách prezentovaných v 6. kapitole jsou francouzské ročníky (6^e–3^e) označeny stejně jako české: 6. – 9. ročník.
- 101 DOROVSKÁ, D., ŘEŘICHOVÁ V. *Čítanka 6*. Olomouc: Prodos, 1998.
- LEDERBUCHOVÁ, L., BERÁNKOVÁ, E. *Čítanka 6, učebnice pro základní školy a víceletá gymnázia*. 1. vyd. Plzeň: Fraus, 2003.
- BOURGUIGNON, J.-M. et al. *Français 6^e*. Paříž: Nathan, 2009.
- BERTAGNA, C., CARRIER, F. *Français 6^e*. Paříž: Hachette, 2009.
- 102 In BABYRÁDOVÁ, H. *Symbol v dětském výtvarném projevu*, 2. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2004. s. 32.
- 103 MRÁZIK, M. Interdisciplinarita a struktura praktických disciplín ve výtvarné výchově na VŠ. In *Digitální věk a smysl výchovy: Sborník textů z mezinárodního doktorandského kolokvia*, 2004, s. 66 – 67.
- 104 VANČÁT, J. *Tvorba vizuálního zobrazení – Gnoseologický a komunikační aspekt výtvarného umění ve výtvarné výchově*. Praha: Univerzita Karlova, 2000, s. 7. ISBN 80-7184-975-8.
- 105 SPOUSTA, V. *Integrace základních druhů umění*. Brno: Masarykova univerzita, 1997. s. 53.
- 106 SPOUSTA, V. *Integrace základních druhů umění*. Brno: Masarykova univerzita, 1997. s. 54.
- 107 Ukázka Manetovy *Snídaně v trávě* In *Čítanka 9 pro základní školy a víceletá gymnázia* (Fraus, 2006, s. 41).
- 108 V přílohách prezentujeme soubor děl světového a českého výtvarného umění, která mohou mít společné téma: *Krajina s tajemstvím*. Autorka k těmto dílům vybrala báseň, jež by se dala v rámci hledání výtvarně - literárních vazeb uplatnit.
- 109 ELKINS, J. *Proč lidé pláčou před obrazy*. Praha: Academia, 2007. s.7,8.

- 110 In VÁVRA, J. *Od impresionismu k postmoderně*, Dějiny vizuálního umění. Olomouc: Nakladatelství Olomouc, 2001.
- 111 In MIKŠ, F. *Gombrich, Tajemství obrazu a jazyk umění*. Brno: Barrister&Principal, 2008. s. 64.
- 112 ŠOBÁŇOVÁ, P. Poznámky k partnerství výtvarné a muzejní pedagogiky, In *Škola muzejní pedagogiky 1*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2007. s. 78.
- 113 HORÁČEK, R. *Galerijní animace a zprostředkování umění*. Brno: Akademické nakladatelství CERM, 1998, s. 71.
- 114 *ITC a současné umění ve výuce*, inspirace pro pedagogy výtvarné, hudební a mediální výchovy. Praha: Národní galerie, 2008.
- 115 ROESELLOVÁ, V. *Didaktika výtvarné výchovy V.*, nejen pro základní umělecké školy. Praha: Univerzita Karlova, 2001. s. 15.
- 116 NEDVĚDOVÁ, Z. Kresba. In *Výtvarná tvorba*. Olomouc: Rubico, 2000. s. 23.
- 117 ŠOBÁŇOVÁ, P. *Kapitoly z didaktiky výtvarné výchovy*. Olomouc: Vydavatelství UP, 2006.
- 118 *Ikonografické znaky a jiné symboly našeho světa, které žák vytváří, jsou pro něho typické. Odráží se v nich jeho motorické schopnosti a psychické vyladění – výtvarná paměť, impulsivnost, míra představivosti a kreativity...*
ŠOBÁŇOVÁ, P. 2006, s. 62.
- 119 V. Roeselová (2001) vymezila v rámci jednotlivých typů také podtypy: intelektuální, konstruktivní, prostorový, analytický/lyrický, impulsivní, baltický, oslabený baltický/dekorativně monumentální, ornamentální.
- 120 HAVLÍK, V. Využití intermediálních postupů v animační praxi. In *Škola muzejní pedagogiky 6*. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého, 2007, s. 89.
- 121 HAVLÍK, V., HORÁČEK, R., ZHOŘ, I. *Akční tvorba*. Olomouc: Pedagogická fakulta Univerzity Palackého, 1991. s. 10.
- 122 MORGANOVÁ, P. *Akční umění*. Olomouc: Votobia, 1999. s. 7.
- 123 VÁVRA, J. *Od impresionismu k postmoderně*, Dějiny vizuálního umění. Olomouc: Nakladatelství Olomouc, 2001. s. 111.
- 124 Pro přehlednění zmíněných intermediálních postupů autorka disertační práce vytvořila tabulku, kterou prezentuje v přílohách disertační práce. K jednotlivým intermediálním druhům byla přiřazena: doba a místo vzniku (– pokud to bylo možné), hlavní představitelé a konkrétní literárně – výtvarné návody využitelné při výuce v nižším sekundárním vzdělávání.
- 125 HAVLÍK, V., HORÁČEK, R., ZHOŘ, I. *Akční tvorba*. Olomouc: Pedagogická fakulta Univerzity Palackého, 1991. s. 7, 8.
- 126 Mc LOUD, S. *Jak porozumět komiksu*. Brno: BB/art, 2008, s. 9.
- 127 M. Jůzl In HIRŠAL, J., GRÖGEROVÁ, B. *Experimentální poezie*, Praha: Odeon, 1967, s. 22.
- 128 ELIŠKA, J. *Vizuální komunikace – písmo*. 1. vyd. Brno: Akademické nakladatelství CERM, 2005. s. 29.
- 129 NAUMANOVÁ, E. Cesty k umění. In *Jiří Kolář, Koláže, objekty* (katalog k výstavě v Paláci Kinských, 18. 3. – 2. 5. 1993). s. 7, 8. ISBN 80-7035-049-0.
- 130 *Listování*, Moderní knižní kultura ve sbírkách muzea umění Olomouc. Olomouc: Muzeum umění, 2009.
- 131 Guy Schraenen (1995) In *Listování*, Moderní knižní kultura ve sbírkách muzea umění Olomouc. Olomouc: Muzeum umění, 2009. s. 89.
- 132 HAVLÍK, V., HORÁČEK, R., ZHOŘ, I. *Akční tvorba*. Olomouc: Pedagogická fakulta Univerzity Palackého, 1991. s. 7, 8.
- 133 HOFFMANN, B. *Pracujeme se školním vzdělávacím programem – Vzdělávací obor Český jazyk a literatura, literatura a výtvarná výchova*. Praha: ALBRA, 2005. s. 6.

Seznam tabulek

- Tab. 1 *Pohlaví respondentů*
- Tab. 2 *Typ školy*
- Tab. 3 *Rozdělení do ročníků*
- Tab. 4 *Odpovědi respondentů na položku č. 15*
- Tab. 5 *Odpovědi respondentů na položku č. 17*
- Tab. 6 *Odpovědi respondentů na položku č. 21*
- Tab. 7 *Odpovědi respondentů na položku č. 24*
- Tab. 8 *Odpovědi respondentů týkající se předpokladu č. 1*
- Tab. 9 *Odpovědi respondentů týkající se předpokladu č. 1*
- Tab. 10 *Znaménkové schéma pro tabulku č. 9*
- Tab. 11 *Odpovědi respondentů týkající se předpokladu č. 2*
- Tab. 12 *Odpovědi respondentů týkající se předpokladu č. 2*
- Tab. 13 *Znaménkové schéma pro tabulku č. 12*
- Tab. 14 *Odpovědi respondentů týkající se předpokladu č. 3*
- Tab. 15 *Odpovědi respondentů týkající se předpokladu č. 3*
- Tab. 16 *Odpovědi respondentů týkající se předpokladu č. 4*
- Tab. 17 *Odpovědi respondentů týkající se předpokladu č. 4*
- Tab. 18 *Odpovědi respondentů týkající se předpokladu č. 5*
- Tab. 19 *Odpovědi respondentů týkající se předpokladu č. 5*
- Tab. 20 *Znaménkové schéma pro tabulku č. 19*
- Tab. 21 *Pohlaví respondentů*
- Tab. 22 *Typ školy*
- Tab. 23 *Rozdělení do ročníků*
- Tab. 24 *Odpovědi respondentů na položku č. 15*
- Tab. 25 *Odpovědi respondentů na položku č. 17*
- Tab. 26 *Odpovědi respondentů na položku č. 21*
- Tab. 27 *Odpovědi respondentů týkající se H_2*
- Tab. 28 *Odpovědi respondentů týkající se H_2*
- Tab. 29 *Odpovědi respondentů na položku č. 24*
- Tab. 30 *Odpovědi českých respondentů na položku č. 13*
- Tab. 31 *Odpovědi francouzských respondentů na položku č. 13*
- Tab. 32 *Učebnice, se kterými pracují čeští žáci*
- Tab. 33 *Učebnice, se kterými pracují francouzští žáci*
- Tab. 34 *Klasifikace neverbální informace se zaměřením na obrazové kategorie*
- Tab. 35 *Klasifikace neverbální informace se zaměřením na obrazové kategorie*
- Tab. 36 *Analýza funkce obrazu z hlediska interakce obraz – text*
- Tab. 37 *Shrnutí výsledků získaných 1. a 2. metodou analýzy učebnic*
- Tab. 38 *Analýza způsobů integrace výtvarné výchovy v otázkách a v úkolech vztahujících se k literárnímu textu a k neverbální informaci*
- Tab. 39 *Odpovědi respondentů týkající se H_3*
- Tab. 40 *Odpovědi respondentů týkající se H_3*

Přílohy (6 listů)

- I. Ukázky z fotodokumentace výzkumu ve francouzských školách
- II. Ukázka integrace prvků výtvarné výchovy v literární výchově v čítance
Français 6^e (nakl. Nathan)
- III. Návrh souboru výtvarných děl doplněných literární ukázkou, společné téma:
Krajina s tajemstvím...
- IV. Tradiční výtvarné techniky vhodné pro práci s dětmi
- V. Přehled oblastí výtvarného umění 2. poloviny 20. století, kde se uplatňují
intermediální postupy
- VI. Ukázky způsobů propojení literatury a výtvarného umění

I. Ukázky z fotodokumentace výzkumu ve francouzských školách



Collège Sacré-Coeur, Péronne

Collège Alfred Manessier, Flixencourt

II. Ukázka integrace prvků výtvarné výchovy v literární výchově v učebnici
Français 6^e (nakl. Nathan)

ACTIVITÉ 4 Étudier des images

► doc 1. Shirley Treudenreich, 2004



► doc 2. Arthur Rackham, 1922



► doc 3. Lisbeth Zwirger, 1983




► doc 4. Angel Varella, 2004



1. Indiquez quel est le sujet des illustrations.
2. Est-ce qu'elles représentent le même moment de l'histoire ?
3. Laquelle préférez-vous ? Pourquoi ?
4. Quelles différences observez-vous dans la façon de représenter les personnages, le décor, l'histoire ?

Des idées pour lire



Les Plus Beaux Contes classiques,
édition Milan.

► Pour retrouver l'univers merveilleux des contes, du Petit Chaperon rouge à Riquet à la houppe.



Contes d'Europe,
de Henri Gougaud
et Marc Daniau.

► Des contes traditionnels réécrits par un conteur moderne et illustrés par un artiste d'aujourd'hui.



Contes à l'envers,
de Philippe Dumas
et Boris Moissard.

► Cinq contes traditionnels revus par un auteur et un illustrateur pleins d'humour et maniant la parodie.

Chapitre 2 Le conte traditionnel | 43

Překlad otázek:

1. Určete námět těchto ilustrací.
2. Představují všechny ilustrace stejný okamžik příběhu?
3. Kterou z těchto ilustrací preferujete? Proč?
4. Jaké rozdíly pozorujete ve způsobu znázornění literárních postav, prostředí, příběhu?

IV. Návrh souboru výtvarných děl doplněných o literární ukázkou,
společné téma: *Krajina s tajemstvím...*



1. Max Švabinský: *Chudý kraj*
2. Josef Šíma: *Návrat Theseův*
3. Gaspar David Friedrich: *Procházka během stmívání*
4. Robert Smithson: *Spirála Jetty*



5. Toyen: *V mlze*
6. Udo Nils: *Hnízdo*
7. Vincent van Gogh: *Hvězdná noc*



*V polích je bezvětrí. Na nohy se mi lepí hroudy. Jdu dál.
V měsíci stařena plete koš. Vrzavý pes se k němu pokouší vymrštít
na měděné pružině vytí. V dálce jsem zaslechl řehtačku půlnoci
– zas obchází vesnici se svými němými kumpány.
S námahou zvedám nohy a klopytám.*

*Zastavím se až u potoka, neboť k tomu,
aby se kouzlo povedlo, potřebuji vrbový proutek,
rači klepeto a požehnání stoletého mloka...*

Bohdan Trojak (ČÁRY, sb. Jezernice, 2001)

IV. Tradiční výtvarné techniky vhodné pro práci s dětmi

Technika	Charakteristika	Způsob realizace
KRESBA	Vyobrazení na ploše pomocí linií a kresebných stop.	Kresebné nástroje: hrudka, úhel, tužka, pastelky, fixy, pero, pastely (kresba/malba), hrot dřívka, stéblo trávy aj.
MALBA	Hlavním vyjadřovacím prostředkem je barva (a různé přístupy k ní).	Malířské techniky a materiály: tempera, akvarel, olejové barvy, kvaš, prstové a tělové barvy nebo barvy na textil. Malířské nástroje: (nejčastěji) různé druhy štětců.
GRAFIKA volná (tzv. umělecká) užitá (k praktickému využití)	Výtvarné postupy, kterými lze výtvarný projev či obrazové předlohy (kresba, malba, také psaný text) rozmnožit tiskem z hloubky, výšky, plochy.	Techniky tisku: linoryt, suchá jehla nebo obtisky různých materiálů aj. + počítačová grafika.
PROSTOROVÁ TVORBA	Hmatové zážitky spojené s modelováním, tvarováním a konstruováním.	Materiál: hlína, sádra, kámen, papír, dřevo, železo aj.

Tabulka byla vytvořena na základě publikací:

ROESELOVÁ, V. *Didaktika výtvarné výchovy V.* (2001),

NEDVĚDOVÁ, Z., ZATLOUKALOVÁ, I. *Výtvarná tvorba* (2000).

V. Přehled oblastí výtvarného umění 2. poloviny 20. století, kde se uplatňují intermediální postupy

	Doba a místo vzniku	Hlavní představitelé	Možné způsoby využití při výuce
Konceptuální umění	60. léta 20. st., USA z lat. <i>conceptus</i> - <i>myšlenka</i>	J. Kosuth, J. Kounellis ČR: J. Valoch	Napsat na papír důležitá slova, věty z lit. ukázky, instalovat je někde v prostoru tak, aby korespondovaly s tématem lit. ukázky.
Happening	50. léta 20. st., USA z angl. - <i>událost</i> , <i>příhoda</i>	mezinárodní hnutí Fluxus, J. Beyus, A. Kaprow ČR: sk. Aktual	Dramatizace literární ukázky týkající se nějakého společenského či politického problému, doplněná o improvizace žáků. Důležitá je aktivní účast publika.
Performance	70. léta 20. st., z angl. - <i>představení</i>	M. Barney, K. Kozyra ČR: J. Surůvka	Tělové etudy: vyjádření určitých pojmů a symbolů vlastním tělem, interakce: neverbální komunikace ve skupině, otisky těla, masky - líčení obličeje, fyzické básnictví.
Body-art	70. léta 20. st., z angl. - <i>tělové umění</i>	Ch. Burden ČR: J. Mlčoch, P. Štembera	
Land-art	70. léta 20. st., USA z angl. - <i>zemní umění</i>	R. Smithson, Christo, R. Long, D. Oppenheim ČR: Z. Ságlová, M. Šejn	Básně praporky: na útržky látky (ve stylu tibetských modlitebních praporků) napsat básně, poté je instalovat v krajině. Básně v krajině: slovo kámen vytvořené z kamenů, slovo ryba plovoucí po vodě... Nutné pobýt v přírodním prostředí, krajině!
Instalace	2. pol. 20. st.	Ch. Botanski, I. Kabakov ČR: J. David, D. Černý	Dát předmětům nový (nečekaný) význam, inspiraci lze hledat např. v poezii.
Videoart, Multimediální umění	2. pol. 20. st.	N. J. Paik, G. Hill, J. Shaw ČR: W. Vasulka, T. Ruller	Využití moderních technologií při výuce: počítačové animace při přednesu básně, divadelní hry.
Umění ve veřejném prostoru	2. pol. 20. st.	ČR: sk. Rafani, sk. Podebal	Reakce na aktuální (sociální, politické) problémy v místě bydliště: fiktivní stávka, umístění cedulí s provokujícími nápisy – vyvolání diskuse veřejnosti.

Tabulka byla vytvořena na základě publikací:

HAVLÍK, V., HORÁČEK, R., ZHOŘ, I. *Akční tvorba* (1991),

VÁVRA, J. *Od impresionismu k postmoderně* (2001),

BABYRÁDOVÁ, H. *Rituál, umění a výchova*. (2002),

HAVLÍK, V. *Využití intermediálních postupů v animační praxi* (2007).

VI. Ukázky způsobů propojení literatury a výtvarného umění

„Básně praporky“: způsob instalace básní v krajině vymyšlený a zrealizovaný autorkou disertační práce.



Pocta Janu Skácelovi, Vyškov, Hamiltonské údolí (2002).



Fotografie pořízená během pedagogické praxe autorky disertační práce,
ZŠ Vyškov, Nádražní 5.

Na základě přečtení literární ukázky o Kainovi a Ábelovi (I. Olbracht, *Biblické příběhy*) měli žáci namalovat symbol, který Bůh udělal Kainovi na čelo.

Anotace disertační práce

Příjmení a jméno: Rumpelová Ivana

Fakulta: Pedagogická, UP Olomouc

Obor: Pedagogika se zaměřením na český jazyk a literaturu

Název práce: Integrace prvků výtvarné výchovy v literární výchově
(se zaměřením na nižší sekundární vzdělávání)

Školitel: Mgr. Milan Polák, Ph.D.

Počet stran: 172

Počet příloh: 6

Klíčová slova: analýza učebnic, dotazník, integrace, interdisciplinarita, literární výchova, nižší sekundární vzdělávání, kurikulární dokumenty, srovnávací pedagogika, učebnice literární výchovy pro 2. st. ZŠ (collège), výtvarné umění, výtvarná výchova.

Résumé

Disertační práce se zabývá zjištěním, zkoumáním a představením způsobů integrace prvků výtvarné výchovy v literární výchově. Práce svým zaměřením reaguje na aktuální reformu českého školství, která propaguje interdisciplinární přístup ve vzdělávání.

V teoretické části práce se zabýváme integrací literární a výtvarné výchovy v kurikulárních dokumentech a aktuálními přístupy ke zmíněné integraci v českém pedagogickém výzkumu. Rovněž popisujeme pojetí integrace v nižším sekundárním vzdělávání ve Francii.

V páté kapitole prezentujeme názory a postoje žáků na integraci výtvarné výchovy v literární výchově, k jejichž zjištění jsme použili metodu dotazníku. Součástí této kapitoly je také česko – francouzské srovnání. V šesté kapitole se zabýváme způsoby integrace prvků výtvarné výchovy ve vybraných českých a francouzských učebnicích literární výchovy.

V rámci šesté kapitoly na základě shrnutí poznatků získaných z odborné literatury, kurikulárních dokumentů, dotazníkového šetření a analýzy učebnic představujeme tři hlavní oblasti (a osm skupin) způsobů integrace prvků výtvarné výchovy v literární výchově.

V závěru shrnujeme získané poznatky a nabízíme způsoby jejich možného využití v rámci pedagogické praxe v nižším sekundárním vzdělávání v České republice.

Abstract

The thesis deals with the ways of identification, research and presentation of the integration of the elements of the art education into the literature education. The focus of the thesis reacts to the current Czech educational reform, which publicize interdisciplinary approach to education.

In theoretical part we are concerned with the integration of arts and literature education in the curriculum documents and with current approaches to above mentioned integration in Czech pedagogical research. We describe the French conception of the integration in their lower secondary education too.

Fifth chapter presents pupils' opinions and attitudes to the arts integration into the literature education. The questionnaire method was used to get these information. There is a Czech – French comparison in that chapter too. In the sixth chapter we deal with arts integration into the selected Czech and French literature textbooks.

On the basis of the summarizing the findings acquired in the literary sources, the curriculum documents, the questionnaire method and the textbooks analysis, we introduce three main areas (and eight groups) of ways of the arts integration into the literature education in the sixth chapter.

In the conclusion, we summarize all the acquired findings and propose their utilization in the pedagogical praxis of the lower secondary education.

Annotation

Cette thèse traite des constatations, de la recherche et de la présentation des moyens d'intégration d'éléments d'art plastique dans l'enseignement littéraire. Ce travail, avec son orientation, réagit à la réforme actuelle du système éducatif tchèque qui préconise une approche interdisciplinaire dans l'éducation.

La partie théorique de ce travail aborde l'intégration de l'enseignement littéraire et de l'art plastique dans les documents de formation et les approches actuelles envers l'intégration dans la recherche pédagogique tchèque. Nous décrivons aussi la conception de l'intégration dans les collèges français.

Dans le 5e chapitre nous présentons les opinions et les attitudes des élèves sur l'intégration de l'art plastique dans l'enseignement littéraire que nous avons obtenues au moyen d'un questionnaire. La comparaison franco – tchèque fait aussi partie de ce chapitre. Dans le 6e chapitre nous nous intéressons aux moyens d'intégration d'éléments d'art plastique dans certains manuels de la littérature tchèques et de la littérature française.

Dans le cadre du 7e chapitre, sur la base d'un résumé des acquis obtenus de la littérature spécialisée, des documents instructifs, des questionnaires et de l'analyse des manuels, nous présentons trois domaines majeurs (et huit groupes) de l'intégration d'éléments de l'art plastique dans l'enseignement de la littérature.

A la fin nous résumons les acquis obtenus et leur exploitation possible dans le cadre de la pratique pédagogique tchèque de l'éducation du premier cycle du secondaire.